Serie Formación y Trabajo Docente

“Autorizados a enseñar”

Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes

Marta Santore, Stella Maldonado
Silvia Andrea Vázquez, Mabel Ojea

edicionesctera

Serie formación y trabajo docente
Dirección
Silvia Andrea Vázquez
Comité científico asesor
Deolidia Martínez, José Tamarit, Rubén Cucuzza, Inés Dussel, Delia Lerner, Susana Celman

Edición de la Secretaría de Educación y Estadísticas de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)

educacion@ctera.org.ar

ISBN 978-987-25613-1-4
Impreso en Argentina
Este edición se terminó de imprimir en Abril 2011,
en los talleres de Gráfica Alsina 999 S.R.L.

La disputa por el sentido

Poner a circular esta colección de textos pensados para aportar a la formación docente, tanto de grado como permanente, significa avanzar en el cumplimiento de una de las más claras definiciones estratégicas de la CTERA: disputar con construcciones y producciones propias el sentido y la direccionalidad político-pedagógica de la educación y del trabajo docente.

Esta disputa se libra en muchos escenarios: la calle, las paritarias, los dispositivos de formación docente, la construcción de la identidad del trabajador/a de la educación, la investigación, la producción de textos y la sistematización de la práctica pedagógica.

Desde hace muchos años, cumpliendo un mandato constitutivo de la CTERA, se han desarrollado líneas de investigación y formación a través del Instituto y la Escuela de Formación "Marina Vilte" que se han entramado con producciones locales de los sindicatos de nuestra Confederación, y de intelectuales y académicos/as que se han sentido convocados por la idea de la construcción de una escuela pública, popular y democrática que sostiene la CTERA.

Los textos que reúne esta colección tienen un hilo conductor: todos aportan una mirada crítica, contrahegemónica sobre la escuela, los trabajadores/as y el trabajo docente, la evaluación, el conocimiento, etc.

Todos han sido producidos con una mirada puesta en el sujeto que produce el hecho educativo en su cotidianidad: trabajadores/as de todos los niveles y modalidades de la enseñanza.

Se trata de poner en manos de los futuros docentes herramientas que permitan desarmar el conocimiento hegemónico-tecnocrático fuertemente enraizado aún en la formación inicial.

Es en este sentido, que la CTERA hace un aporte significativo al campo de la formación docente con textos no sólo pertinentes y con una clara intencionalidad político-pedagógica, sino que al mismo tiempo garantiza su accesibilidad a los estudiantes.

*"En toda nuestra lucha, los desarrollos de estas herramientas no se ciñeron al rol histórico en el que pretenden situarnos a los docentes como ejecutores de las políticas que diseñan las tecno-burocracias, sino que nos reposicionamos en constructores de propuestas educativas a partir de la reflexión y sistematización de nuestras acciones político-pedagógicas y nos asumimos sujetos plenos hacedores de historia."**

Este es nuestro desafío. Lo asumimos plenamente.

STELLA MALDONADO
Secretaria General - CTERA

** Almazán, Silvia, Trabajo, Conocimiento y Poder. Ed. CTERA, Bs. As. 2002*

INDICE

Prólogo **11**

La Autoridad Pedagógica en Tiempos de Adolescencia Cultural
Marta Santore **15**

Recrear la autoridad pedagógica
Stella Maldonado **39**

Identidad y autoridades en la reinvención de la escuela secundaria
Silvia Andrea Vázquez **49**

Adolescentes y jóvenes hoy
Mabel Ojea **63**

Epílogo **73**

PROLOGO

Múltiples voces en la construcción de un nuevo relato sobre la autoridad educativa

Nos ha parecido oportuno, a modo de introducción, desarrollar brevemente cómo ha sido el proceso de trabajo que nos hemos dado para que los textos que compartiremos a continuación lograran ser producciones comunicables.

Se impone una introducción a varias voces. Las nuestras, en tanto educadoras, investigadoras, madres, adultas. Voces presentes en un diálogo intenso que vinimos sosteniendo a lo largo de un año y medio de reuniones de intercambio.

Diálogo que encontraba su origen en algunas experiencias vividas a partir del arrasamiento cultural de los noventa:

Recorriendo el país, visitando escuelas, hablando con delegados de los sindicatos de base de CTERA, en talleres y seminarios, hemos recopilado un relato coral que habla de una gran incertidumbre, de la pérdida de un horizonte de certezas que genera miedo, bronca, angustia. Esas voces se repiten como en eco desde Tierra del Fuego hasta Jujuy, desde los grandes aglomerados urbanos a las pequeñas ciudades rurales.

Estamos en presencia de un clima de época que es preciso desentrañar. ¿De qué hablan nuestros compañeros/as cuando dicen: "lo que hacía antes ya no sirve"; "no hemos sido preparados para esto"? ¿A qué aluden con "lo", "esto"?

O cuando concluyen: "ellos no pueden, con ellos no se puede"; "hay que eliminar los recuperatorios, la vida no te da tantas oportunidades". ¿Desde qué posición subjetiva se formulan esos enunciados?

Decenas de encuentros de viernes por la mañana, en un 2009 donde el debate político atravesó y deconstruyó la supuesta neutralidad de la cultura. Donde los "nuevos sujetos" a ser incluidos en una escuela secundaria prescripta como obligatoria, fueron mediáticamente enfocados en tanto tribus urbanas, menores imputables, objetos de consumo y prostitución, población vulnerable, mano de obra semiexclava, consumidores privilegiados por el mercado global.

Entre nosotras circularon algunos de estos episodios:

Una gráfica llenó la ciudad de grandes carteles: "indemnizame"[1]*, rezaba el mensaje. Una gaseosa proponía un juego a la competencia por el costo de una y otra, y se valía de dos imágenes: un niño/a y el mismo, ya joven, que señalaba un*

[1] *Indemnizar: resarcir de un daño o perjuicio.*

rasgo (un peinado, una malla, una ropa) por el que solicitaba resarcimiento. Para los mayores de 40 era una incógnita, para los más jóvenes una obviedad: otra lógica.

Unos padres nombran, visten, peinan, y, mediante esos pequeños actos cotidianos, depositan en el hijo ciertos ideales, haciendo marcas, diciendo cómo quieren que el hijo se comporte, se peine, hable, lo humanizan según su propio mundo simbólico, sus referencias culturales, su historia, la época en la que viven, sus aspiraciones. Rasgos que sin proponérselo transmiten referencias culturales, pertenencias, aspiraciones, identidades, deseos.

¿Cómo se pagaría ese "daño": esa ropa, ese peinado, esos pantalones? ¿Se pagaría con moneda contante y sonante, propuesta del mercado donde todo se dirime en términos económicos y dinerarios, relación costo-beneficio, o tendrán los sujetos unos modos de pagar y cobrar que pertenecen a otra economía, regida por otras lógicas?

Resignificación y desconstrucción de las propuestas identitarias será el trabajo a realizar por el adolescente.

Eso, que se quiere cobrar, es incobrable, pero se paga, y se instala como deuda en la transmisión entre generaciones.

Encuentros interpelados por las voces de otros educadores investigadores, padres, adultos, que se entramaban con las nuestras poniendo palabras a preocupaciones comunes: hace tiempo de aquel tiempo en que los educadores creían tener un saber, tanto de cómo eran los estudiantes adolescentes, como de hacia dónde los debían conducir. Hoy… un presente donde el lugar de los adultos que educan aparece como territorio de lo incierto, de la zozobra.

Producidos los primeros borradores escritos, tomamos la decisión de abrirlos a la consideración de compañeros docentes. El SUTEBA[2] nos facilitó la tarea convocándonos desde sus espacios de formación. Organizamos talleres con exposiciones, disparadores escritos, trabajos grupales, debates en plenarios. Elegimos fragmentos de la película "Entre los muros"[3], para provocar una reflexión sobre las prácticas escolares.

Ya desde los primeros talleres, nuevas y diversas voces fueron jalonando y dejando huellas indelebles en este proceso.

Parece lejano el tiempo en que los lazos amorosos estaban menos afectados por la sociedad de consumo donde todo se compra, se vende, donde se limita el sentimiento y la confianza, mientras las mercancías circulan ilimitadamente.

---

[2] *SUTEBA: Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires.*

[3] *Dirigida por Laurent Cantet, Entre los muros (Entre les murs) ofrece una película instalada permanentemente en un aula de una escuela de un barrio obrero y multiétnico parisino, es una penetrante reflexión acerca de los fundamentos de ser profesor y de ser alumno.*

Un profesor reflexiona sobre la dificultad para poner límites a los estudiantes: "les tenemos miedo", ¿miedo a qué?, nos interrogamos. Y el profe continúa; "cuando era chico y mi papá me negaba alguna cosa, regalo, permiso…Yo no pensaba que no me quería y mi padre no temía que yo no lo quisiera. ¿Por qué será que hoy esto a mi no me pasa como padre, no me pasa lo mismo con mi hijo?".

Y nos deja pensando cuánto de ese miedo está presente en los modos en que nos relacionamos con los estudiantes.

Dudas, perplejidades, propuestas, inquietudes, voces que nos van permitiendo hacer visibles acuerdos y desacuerdos sobre la posición del educador, del estudiante, sobre los modos generales y específicos de esa relación, sobre el sentido de enseñar, sobre el deseo de aprender.

Es necesario que los docentes (y los ciudadanos en general) se impliquen en la construcción de preguntas sobre nuestra realidad educativa. Preguntas por lo que no anda. Si la "formación" que se recibió no se adecua a los tiempos, hay que cambiarla investigando, protagonizando… ¿o seguimos siendo alumnos y las luces las producen otros?

Los diálogos que sosteníamos en talleres de formación y espacios de sistematización de prácticas escolares, nos empezaban a mostrar la posibilidad de reconstruir un relato colectivo sobre el trabajo docente, exento de nostalgias autoritarias o demagogias muchachistas.

En el proceso de problematizar las propias representaciones e intentar comprender las expresiones y contextos culturales de nuestros estudiantes, podemos caer en simplificaciones peligrosas. Un grupo de profesores afirmaba en un encuentro de formación que ciertas prácticas de los adolescentes, incluso las que pueden generarles daños, constituyen "rasgos identitarios de los jóvenes de hoy".

Si bien son bienvenidos todos los movimientos que realizamos en función de abrirnos a la comprensión de nuevas prácticas y consumos culturales de los jóvenes, no deberíamos perder de vista que el respeto por lo distinto no nos exime, en tanto adultos y educadores, de ejercer el cuidado de quienes nos continúan en la vida humana.

Las identidades culturales son sin duda construcciones históricas. Pero en ellas se condensan viejas y nuevas formas de se ser, hacer, pensar. Huellas de identidades pasadas, marcas de este presente, atisbos de lo que todavía no es. Rasgos que no son neutros ni inocuos.

No vale todo en nombre de las "nuevas culturas juveniles". Nuestra experiencia social nos ha permitido construir ideas sobre lo dañino, lo (auto) destructivo, ideas que deberían poderse trasmitir, no para ser reproducidas, sino para que ellos puedan construir sus propias defensas frente al peligro de no tener mañana.

Al calor de la práctica reflexionada, el saber de la experiencia docente era

reapropiado por los compañeros que participaban de los talleres como producción de conocimientos pedagógicos. Siendo y sintiéndose autores de un nuevo relato que aspira a refundar la posición del docente y del estudiante.

Una profesora de una escuela de reingreso[4] nos cuenta que, como parte del proyecto institucional, se han propuesto "en primer año dedicarse específicamente a crear el ser alumnos, a construir un alumno, para poder enseñarle".

Construir el "estudiante" significa acordar qué modos de ser de los adolescentes son condiciones necesarias para incluirse en un proceso de aprendizaje. Es parte del trabajo pedagógico en el que se enmarca toda propuesta de enseñanza. Es una construcción colectiva imprescindible para desplegar cualquier proyecto educativo.

Las marcas a través de las cuales se enseña a ser alumno, se juegan en la relación entre ese adolescente que ingresa a una escuela y sus profesores. Rasgos que pueden dar lugar a un habitus opresivo o a la construcción de disposiciones para el ejercicio de la autonomía.

En la escuela mencionada, la construcción de un habitus institucional en diálogo con la realidad sociocultural de los chicos que asisten y con el sentido crítico de la formación que se les brinda, permite no dejar librada la condición de alumno a un "perfil" vaciado de realidad, o a los modelos de escolarización hegemónicos.

Nadie nace "estudiante", los docentes tenemos la autoridad y la responsabilidad de llenar de contenido esta construcción social y pedagógica.

Es entonces en este punto del proceso, donde decidimos reescribir nuestros primeros borradores que habían servido de enunciados disparadores en los distintos ámbitos de debate y diálogo con los compañeros docentes. Esas re-escrituras que condensan, con estilos y perspectivas particulares de cada una de nosotras, voces y experiencias múltiples, quedaron plasmadas en los cuatro capítulos que conforman esta publicación.

No podemos dejar de mencionar en esta introducción que este texto escrito forma parte de un proceso de producción de conocimientos realizado desde una organización sindical docente, la CTERA.

Desde allí, y en un momento histórico de profundos cambios sociales y culturales, queremos aportar elementos para el debate, que ayuden a construir una resignificación situada del sentido del trabajo de enseñar. Mientras simultáneamente continuamos con nuestra lucha por políticas públicas que garanticen condiciones materiales y simbólicas que hagan posible nuestro trabajo.

Marta Santore
Stella Maldonado
Silvia Andrea Vázquez
Mabel Ojea

[4] *Son escuelas que reciben adolescentes con varios años de desescolarización y/o que han fracasado en anteriores intentos de cursar la educación secundaria.*

La Autoridad Pedagógica en Tiempos de Adolescencia Cultural

Marta Santore

Acerca de la autora ...

Mi nombre es Marta Santore, me gusta decir como en un relato mítico, que los vientos me soplaron aquí, en Buenos Aires. Desde que recuerdo, mi pasión, el motor de mis quehaceres y caminos tiene que ver con nuestra humanidad…

En una Escuela Normal que amé, creí encontrar algunas respuestas y empecé a confiar, sin darme cuenta, en el maravilloso universo del conocimiento y a desear transmitirlo…

Fui andando y como me atraían los múltiples textos que generamos, quise saber qué melodía universal los soporta y devine Antropóloga. Me interesa conocer cómo a partir de ella, cada pueblo hace diferencia en su particularidad, crea sus canciones, baila sus ritmos armonizando y desarmonizando la dinámica de sus ideas. Ese intercambio constante de construcciones simbólicas que se producen en cualquier comunidad, recrean y mantienen su identidad cultural. Me importan sus interpretaciones a la manera de mapa interior de la experiencia social, dibujado por el recorrido de su gente.

Deseo entender la particularidad del mapa nuestro…

Siguiendo quise interrogar en mi y en cada uno la melodía inconsciente universal, las marcas culturales en el entramado subjetivo singular y entonces, Psicoanalista…

Pero debo confesar que desde niña me marcó la escuela, sus tizas, patios, pizarrones y sus relatos, sobre todo sus relatos. Seguramente varias de sus apasionadas maestras lograron que creyera en lo imposible y amara las palabras… de esto se trata lo que hace posible nuestro estar.

Por eso la alegría de compartir, de conversar de nuevo con ustedes para repensarnos en nuestra historia de más antes y reciente. Relatando descubrimos las resistencias, luchas, grandezas, mezquindades, logros, pérdidas de nuestro pueblo, nunca en vano…

Nos diferenciamos de una civilización mortífera que intenta taparnos boca y oídos con un parloteo obsceno, en nombre de una "libertad de expresión" que legitima la libertad de consumo, que excluye nuestra cultura y que ha ganado cómplices locales en su sometimiento y cobardía.

No obstante, aquí estamos. Nos encontramos en relatos con el deseo de que nuestros estudiantes sean protagonistas de su historia…

"…Olvida el gran rumor a tus espaldas y toma
un rollo de papel para contar una narración
incompleta…"

Carlos Fuentes[1]

Tal vez más de dos generaciones compartan con los adolescentes un tiempo de pasaje, de transición. Momento del desarrollo humano, "no sólo de vulnerabilidad, sino de despliegue de posibilidades, fuente de novedades que deberían hacer a la riqueza del porvenir. Tiempo de rebeldía, pensamiento crítico y acciones mancomunadas".[2]

Metamorfosis, vivencias extrañas, sensaciones placenteras y dolorosas que conducen a habitar el cuerpo, a convivir con él. Crecimiento y confrontación ineludible con pérdidas. Desborde, temor y deseo de hacer lo propio, simbolizarlo. Descubrir que esta construcción es siempre con otros. Angustia inevitable ante lo desconocido, habrá que atravesarla. Es algo a tramitar, requiere tiempo y acompañamiento.

¿Qué sucede para que adolescentes y jóvenes estén, a veces, tan solos en su momento? ¿Qué pasa con la autoridad en los que ya atravesaron esa etapa estructural de la vida? ¿Qué con el desafío de la diferencia en el tiempo?

Lo que se observan a finales del siglo pasado y primera década del presente, son tendencias a la complicidad con posiciones simétricas, desconfiadas, miedosas frente a posibles desobediencias y deseos de restauración del autoritarismo perdido.

Los adolescentes necesitan matar simbólicamente a padres, educadores, es decir, representantes de autoridad, de alteridad. Para esto tienen que confrontar entre Ellos y Aquellos hasta construir otra cosa que les permitirá ir perdiendo interés en la oposición, para ubicarse en la diferencia. Acompañar y conducir este proceso exige que haya educadores con la decisión de tomar la posta, de trasmitir conocimientos y experiencia histórica-social a riesgo de dejár-se-las en su momento.

De lo contrario, continuarán como "hijos-alumnos". No se puede dejar, abandonar, matar lo que no existió… Si la autoridad del educador se basa en "lo dado", un todo que él transfiere, contribuye a formar súbditos, humillados y la confrontación, si se produce, puede ser violenta.

Si los educadores se presentan como pares, serán compinches. Habrá

[1] *Fuentes, Carlos: La voluntad y la Fortuna. Alfaguara, 2008.*
[2] *Ojea Mabel: Adolescentes y jóvenes: Sujeto de Derecho. Realidad, presente y perspectiva de una generación. SUTEBA.*

desinterés y violencia porque se obstaculiza la diferenciación. No es lo que necesitan.

Claro que, más allá de las tendencias, los adolescentes son protagonistas y tienen su responsabilidad.

¿Cuál es la historia del paradigma juvenil?

La adolescencia y su antesala puberal, tal como las conocemos hoy en Occidente, son a partir de la sociedad moderna. Desde entonces escuchamos hablar de la necesidad de una educación que prepare a los "jóvenes iniciados" para el protagonismo social "futuro". Desde el siglo pasado, para su logro, se suma el aporte de la psicología.

En los finales modernos, la falta de posibilidades laborales es la paradoja de su porvenir. Sin embargo, fue entonces cuando se reconoció y se abrieron los interrogantes respecto del tiempo y el espacio de la adolescencia y la juventud actuales.

Cada sociedad crea sus propias representaciones simbólicas y de acuerdo a los condicionamientos de su tiempo, gesta sus paradigmas. La modernidad occidental generó el de la juventud. La educación sería garante de preparación durante el tránsito de la adolescencia.

A partir de la segunda mitad del siglo, en el marco de la posguerra, se visualiza especialmente la juventud como portadora de un futuro y mejor. Fue llamada a construirlo.

El paradigma llevado a universal, por las características civilizatorias, nos acostumbró a creer que se trata de una etapa uniforme. Hay distintas maneras de vivir ese tiempo, más allá de la homogeneidad impuesta.

En nuestra realidad, en la ciudad actual, las juventudes son diversas y varían notablemente, sobre todo por las desigualdades económicas y la escasa o nula protección del Estado. Se parecen, comparten lo crítico en su subjetividad.

Desde el comienzo, la desigualdad social estuvo presente en tanto esta etapa se diferencia, a partir de la instalación y hegemonía de una clase social, la burguesía, que podía brindar a sus hijos una posibilidad, un privilegio que les permitía dedicar un período al estudio y postergar su pleno ingreso a las exigencias de la condición adulta. Luego las luchas sociales y las cíclicas necesidades del sistema económico, determinaron momentos de mayor o menor inclusión de otros sectores sociales.

Desafiando al progreso, la "oferta" de educación no fue igual para todos. Pero el modelo social es imaginariamente expansivo, los medios de difusión llegan a todos y venden identidades.

Lo que difiere en los distintos sectores sociales son las consecuencias de una propuesta ilusionada para todos y efectiva para algunos.

En nuestro país, las diferencias desde los 90 y antes son abismales. Más que entre ricos y pobres son entre los que tienen posibilidades, por lo menos básicas,

necesarias a un desarrollo y los que no tienen ninguna. Basta contrastar las condiciones de vida de la ciudad de Buenos Aires y sus barrios.

Una generación alude al tiempo histórico en que se socializa. Hasta cierto punto, puede ser considerada como una cultura diferente, en la medida en que genera nuevos códigos, lenguajes, formas de percibir, organizar, distinguir. Hay diversidad cultural en nuestras nuevas generaciones.

Toda referencia que se haga a la adolescencia y juventud debe precisar el contexto socio-cultural.

Los jóvenes son los que más padecen la escasez de posibilidades de ingreso al sistema productivo en todo sentido, esta realidad extrema sus incertidumbres y temores. La articulación entre trabajo y educación no ha sido eficaz en nuestra historia reciente. La crisis actual permite producir, si hay decisión política, con y para las nuevas generaciones las relaciones indispensables entre educación y trabajo, si se pretende dejar el liberalismo económico. Relaciones que difieran del empleo y su burocracia repetidora de lo mismo, que incluyan la invención necesaria a una sociedad que quiera emerger del colonialismo cultural.

El modelo que prometió el progreso, con incorporación al proceso productivo establecido con su división del trabajo intelectual y manual, quebró hace demasiado tiempo en nuestro país. Demasiado tiempo para que la educación continúe sin proyecto de articulación con el trabajo o a la sombra de parches momentáneos, sin gestar nuevos criterios para nuevas realidades.

Las identidades que se promueven están fuera del trabajo, son funcionales al mercado, de corto plazo, indefinidas en términos de límites, con diferenciaciones débiles. La inestabilidad impide tramitar seguridades mínimas.

No obstante, cada vez la "cultura juvenil" es expresión y efecto del proceso de transición, que tiene como sesgo la indefinición de sus nuevas formas. Quizás radique en esto su mayor riqueza. Los tiempos de transición no son de blancos y negros, sino de múltiples matices.

Entre nosotros en los últimos cuarenta años, conteniendo la diversidad social, los jóvenes construyeron desde el arte, el rock como el movimiento más amplio, bajo dictadura y guerra mediante, una síntesis cultural que les permitió resistir hasta hoy las representaciones simbólicas que impusieron los adultos. Desde el arte, con la política fuera de él, instalaron los mecanismos sociales de transmisión para no morir.

La propuesta adulta desde "el poder", había sido guerra y desaparición. Tomaron desesperadamente los restos de la generación 60-70 y desde los márgenes tramitaron lo que pudieron, sobre todo, su vida, que no casualmente estuvo, desde esos años y en adelante, bajo sospecha. No todos, otros jóvenes fueron debidamente obedientes…

Mientras tanto, la escuela siguió sin salir de la función civilizatoria.

¿Qué nos hace culturalmente adolescentes?

Decíamos que parece haber en el tránsito cultural hacia nuevas formas sociales que estamos atravesando todos, carentes de modelos preexistentes, algo semejante a lo que vive subjetivamente el adolescente.

En principio, hay un malestar humano de siempre en situaciones de pasaje donde el espacio se "angosta" y las interpretaciones que nos cohesionaban otorgándole sentido a nuestras vidas, van perdiendo eficacia.

En la caída de la modernidad, el mito del Progreso y la Libertad de la Razón pasó a ser una ilusión vana en el reino del consumo.

Aún así, tenemos resistencias a abrir preguntas, a inventar nuevos sentidos. Partimos en nuestra condición de diferenciarnos de la naturaleza en nuestro destino de "rara especie". La naturaleza no nos necesita, ni lo hará para seguir estando. Nosotros; cultura e historia, sin lo cual seríamos arbitrariedad, como suele pasar. Caídos de este orden desaparecemos, nos deculturamos.

Nuestra libertad es con límites, alas en cuerpos terrestres.

El costado de pasión acumulativa, dominadora llevó al humano moderno a querer manejar también la naturaleza, usándola a su imagen. A partir de ahí, en lugar de serenarnos, la diferencia hombre-naturaleza -ya que todo no se debe a nuestro obrar, ni sale de nuestro raciocinio-, cargamos "el mundo" en nuestras espaldas en vez de apoyarnos en "la tierra". Sin embargo, si pensáramos y advirtiéramos que podemos "estar", podríamos mirar la naturaleza en su libertad y belleza, que no es la nuestra. Sería abrirse a una recepción, a una experiencia que no se centra en un yo. Un espacio donde la mirada no cierre.

La escuela puede ser ese espacio, si sale del encierro, si los educadores dejamos de adaptarnos a lo dado.

El afuera de la naturaleza nos abarca, nos sostiene pero no nos obedece. Cuando esto se hace notable de tanto en tanto, nos parece un enigma y sentimos indefensión. Nos abarca y nos da una pertenencia mucho más amplia que la medida humana con la que computamos y calculamos nuestro poder.

Este sentir cultural propio de la civilización que nos educó y la necesidad de pensar otras posiciones, otras maneras de estar, nos pone en crisis a la manera adolescente.

Entre nosotros, los argentinos, se suman los efectos del colonialismo cultural. La Civilización trazó su estrategia de dominación a través de la educación tanto laica como religiosa, imponiendo la repetición de **lo dado**.

De ahí heredamos la dificultad para reconocernos en la diferencia y sostenernos en ella, repetimos o nos oponemos, haciendo honor a la pobre lógica binaria con la que nos enseñaron a pensar. Inventamos con esta lógica "la inteligencia" de las computadoras y como estamos tan acostumbrados a repetir, ahora creemos que ellas piensan por nosotros.

Comparto con otros pensadores que la civilización que nos comprometió e incluye, ha dejado de tener ese carácter, en tanto no tiene valores propios que

pueda sostener, dando lugar a interpretaciones ineficaces. Ha dejado de tener alteridad, vencida por el mercado que generó.

Aún así, *entre nosotros* se insiste en sostener, como en el dólar, sus valores, poniendo en escena la colonización mental lograda a través de su estrategia educativa.

La política educativa le permitió su desarrollo y adecuación en cada tiempo, adaptando pedagogías, didácticas y psicologías.

Nuestro mayor obstáculo actual es la ausencia de una estrategia política que trace una educación diferente de la civilizadora.

La globalización a través de los medios de comunicación, es el instrumento eficaz de una verdadera recolonización cultural.

La educación puede y debe intervenir en las nuevas generaciones descifrando, abriendo preguntas que permitan pensar.

Desde la incipiente hominización, las diferencias nos complicaron la vida. Desde entonces se podía desconocer a los semejantes diferentes como bárbaros (no humanos). Dejamos aquí las posibles líneas causales y consideramos que a esta dificultad, hay que agregar que somos efecto de la cultura que sepamos conseguir. Nos constituimos subjetivamente en ese orden simbólico. De qué configuración nos damos, depende cómo reconocemos y consideramos a los otros.

En aquel tiempo, era el inicio de estas confrontaciones humanas de las que hablan los mitos fundantes de todos los pueblos y las interpretaciones ideológicas de las sociedades modernas, en las que el racismo ha sido la más eficaz para la colonización.

Lo actual es el desnudo de lo que no pudimos humanizar, de la imposibilidad de hacer lazo con otro.

Asistimos al fin de una ilusión encubridora ya que la apuesta humana era en la diferencia, no en lo igual.

La igualdad proclamada en los derechos humanos tiene sentido si parte de las diferencias y su aceptación en lo cultural y social para que los derechos sean iguales para todos. La historia contemporánea reciente y la actualidad, evidencian lo patético de esa falacia de la igualdad. No somos iguales y la igualdad de derechos sigue siendo una aspiración.

A partir de esta lectura planteo y comparto con otros autores, el criterio de que la colonización cultural tiene como efecto la humillación en lo social y personal. Esta mirada intenta aportar a la comprensión de los comportamientos en nuestra realidad histórica.

¿Qué produce humillación?

Cuando un proceso civilizatorio aparece dando todo, supone que tiene todo. Los otros pueblos no tienen dioses, ni lengua, ni creencias, ni derechos. Todo sucumbe ante la totalidad.

Que está todo dado se naturaliza con el tiempo, es lo establecido frente a lo que nada se puede hacer. Es un orden superior y ajeno como la naturaleza, sólo que ésta se ofrece, no intenta dominarnos.

Estamos acostumbrados a pensar el "dar" como gesto de generosidad y puede serlo, en el mejor de los casos, si deja al otro la posibilidad de ofrecer, de dar lo propio y de elegir qué quiere recibir.

Una donación unidireccional, es un absoluto que deja al otro anulado y con una deuda imposible de pagar. Es significativo cómo los países colonizados viven endeudados económicamente con los que les apropiaron sus "bienes".

El afán economicista de esta civilización capitalista tal vez les hizo creer que su dar todo, se cobraba en dólares y con intereses. En una educación que trace una estrategia con objetivos descolonizadores podríamos repensar el dar y la donación. Aquello que Marcel Mauss llamó "el don" que hace al intercambio cultural, que agrega algo más al objeto, un "plus" no medible[3] y menos aún en términos de mercado y del fetichismo que Marx advirtió en su consideración de la mercancía[4].

Encontraríamos efectos que tuvo el economicismo en su extensión a lo cultural. En este plano, tal vez, la donación puede implicar una imposición, o por lo menos, una aceptación difícil de eludir. En la cultura habría que pensar en "ofrenda", concepto ensombrecido por la "oferta" económica. La ofrenda que espera ser acogida requiere de otros tiempos, no los del consumo. La ofrenda como hecho cultural, como el arte, no se consume, se consuma. Los niños saben de la ofrenda como posibilidad humana, algo de ella recuerda el regalo.

Otra estrategia educativa puede desarrollar posibilidades que al menos, disminuyan el consumo.

Si la escuela es el espacio institucional que la civilización diseñó para sus logros, hay que pensar dispositivos diferentes para ella si se quiere otra educación, una educación descolonizadora.

La promesa de una "Sociedad de Progreso y Libertad de la Razón", a la que nos condujo la generación del 80, tuvo su momento de gran eficacia. Hoy es pasado, el futuro es incierto y el presente hay que inventarlo.

Sin embargo, las generaciones de educadores que anteceden a los estudiantes actuales, cada vez, son portadoras de conocimiento y experiencia social que ya es pasado, sólo hay que animarse a actualizarla, exponiéndola para que los estudiantes que no la tienen asuman el riesgo de transformarla.

---

[3] *Mauss, M.: Essai sur le don. Anée Sociologique. Paris, 1924.*
[4] *Marx, K.: Contribución a la Crítica de la Economía Política. Siglo XXI, 1997.*

¿Qué desautoriza a los educadores?

Uno de los obstáculos reconocidos por los educadores se presenta como la vivencia de "pérdida de autoridad (pedagógica)", ante la formación de identidades instantáneas, imaginarias e intercambiables como mercancías.

Es posible que contribuyan a la caída de tal autoridad el neoliberalismo y su sociedad de consumo donde reina el mercado, sobre todo porque el Estado como institución central de la sociedad moderna se retiró. El corrimiento deja en la indefensión a la ya golpeada educación pública.

En nuestra historia, el Estado había tomado diversas posiciones, sesgo típico de un país dependiente.

En lo reciente, en la década del 70, "el proyecto del 73" intenta instalar un Estado popular que actualizaría el Estado benefactor, superándolo. Ese proyecto fue derrotado sin posibilidad de despliegue. A partir de ahí el desplazamiento del Estado fue permanente, desde el año 75, el golpe militar del 76 y su prolongación más fidedigna, con notable manifestación en educación, a partir de los noventa.

La dedicación al quiebre de la educación desde el Estado, evidencia al neoliberalismo económico como proyecto, estalla en el 2001 y reinstala un protagonismo posible en el 2003.

La estrategia educativa, que desde la generación del 80 instala la educación pública con Autoridad del Estado, más allá de mejores o peores momentos de sustento, se pierde.

El Estado ya no es referente, no representa alteridad.

¿Acaso se supone que esta situación del Estado es sin efectos en la pérdida de autoridad que sienten los docentes?

Por otra parte, el proyecto educativo que instituyó la Nación gestó una tradición pedagógica tan eficaz para el proyecto civilizatorio, tan coherente en su trama política que funcionó como modelo único, a tal punto que los educadores lo consideraron apolítico. Así estaba dado y así debía ser.

El conocimiento, tema fundamental en educación -en los últimos tiempos un tanto olvidado-, se daba con la seguridad de que se lo poseía y era incuestionable.

En aquel proyecto que aún humea en la tradición pedagógica, el que poseía el conocimiento tenía un poder que le otorgaba autoridad, estableciendo una relación de dos términos, el que tiene el poder-conocimiento y el que no. Esta fue la posición que tendría el alumno, que iluminismo mediante, carecía de luz.

En los ámbitos educativos actuales, la mayoría acordaría en que no hay posición de superioridad en quien tiene el conocimiento. Sin embargo, la positividad de estos enunciados nos atraviesa más de lo que pensamos, aunque se repita lo contrario.

Una autoridad sostenida por un conocimiento-poder, impuesto por la colonización, por lo tanto ajeno, hizo que en general los educadores sean más

repetidores que protagonistas en la producción del conocimiento. Cuando los dispositivos que sostenían desde el Estado la eficacia en la transmisión, la pierden, la desubicación de los educadores se precipita.

La solvencia de aquel proyecto había logrado que los docentes confiaran en la eternidad de un modelo totalizador, ineludible por único. Se creía conocer el futuro y se ponía la educación como garante.

Parece que al no encontrar esa posición tradicional, los docentes se desautorizan y comienzan las oscilaciones entre autoritarismo y simetría.

Es probable que la tal superioridad, al estar implícita pero no admitida, aumente la inconsistencia y la confusión entre autoridad y autoritarismo. El autoritarismo es insolvente porque, por más que les pese a varios, no existe tal superioridad en plano alguno, sólo hay diferencias.

Es hora de que una educación descolonizadora se plantee pensar en el racismo, verdadero sostén ideológico de las políticas imperialistas modernas, que tienen expresión en cada uno. Entre nosotros está encubierto, se impone su desciframiento y la escuela es el espacio.

La idea de totalidad encierra, es un absoluto que ha vaciado a la educación de preguntas.

Si los docentes pueden cuestionar estas ideas del paradigma heredado, quizás se empiece a pensar en un "no todo", a ver fisuras y desde allí a preguntar, a transmitir, tanto los aciertos precedentes, como advertir los errores. Desde ahí comenzar a posicionarse en una "autoridad diferente", fundada en lo propio, en el conocimiento de nuestra historia social.

Sólo reconociéndonos como protagonistas, constructores de nuestra realidad y su historia, podemos autorizarnos. Sentirnos autores, es decir, creadores que exponen en nombre propio y son parte de una comunidad, en este caso nacional.

La identidad, como diferencia, se tramita en espacio-tiempo donde se pasa de ser individuo anónimo, a un nombre que confronta para relacionarse con otros, en lugares de reconocimiento. Tal vez así se construye un nosotros. Las escuelas pueden ser uno de esos espacios primordiales. Espacio que privilegie las identidades narrativas, construidas a partir de la palabra, del relato, que abran la posibilidad de perder algún narcisismo en el transcurrir. Es tarea de la escuela la construcción de estas identidades que pasen de la imagen al símbolo.

La sociedad moderna había planteado un Gran Relato, el de la Historia, con la certeza de lo único, como creación del hombre occidental a partir de la idea de Progreso. Su desarrollo cobraba sentido articulándose con la Historia como Universal.

La crisis de los relatos es efecto del individualismo propio de la misma sociedad, de la imposibilidad de articular las experiencias colectivas. La reducción al individuo como eje de la historia, dice poco.

Los adolescentes, los jóvenes quedan doblemente expuestos con este

quiebre porque no sólo experimentan la incertidumbre que provoca la crisis del "futuro", si no que pierden la referencia externa que les brindaba el relato moderno otorgándoles el papel de sujetos de cambio.

Como todo pasaje, da lugar a que los educadores se autoricen a la construcción de nuevos relatos que "nos" cuenten. Seguramente serán varios, no "uno". Hay que asumir la posta a sabiendas de que habrá nuevas versiones, otras. Cada época genera su red epistemológica para interpretarse. La crisis no nos permite aún conceptualizarlas, estamos en tránsito como los adolescentes, con todas las posibilidades culturales de ir creando y reconociendo lo que del tiempo anterior vale, qué requiere transformación y qué no. A esto nos autorizamos. Abramos posibilidades de autoría.

Desde el intercambio con los estudiantes, se irán dando las claves incipientes de las nuevas representaciones que les y nos ayudarán a andar otros caminos. No sabemos si serán superadores, pero sí distintos.

Nuestra vida, que es histórico-cultural, no transcurre al decir de Lévi-Strauss, como una escalera en ascenso. La hacemos caminando muchas veces entre neblinas, que el sol atraviesa de tanto en tanto, pero siempre con otros.

Rilke le decía al joven de *Cartas de Amor* "que amara los problemas, sin forzar soluciones apresuradas, ellos le mostrarían las respuestas"[5].

El decir de las nuevas generaciones puede desconcertarnos y sus prácticas ser desestructurantes. Esa es la apuesta, si estamos, si escuchamos.

Si los educadores, los adultos no podemos arriesgar anticipando, no posibilitamos la construcción de nuevas mediaciones que son la cultura misma -la que pone los límites que los hace deseantes de protagonismo-, haremos zapping con los adolescentes.

Entonces ellos, ¿qué y cómo esperan? Creer que hoy no hay espera porque no hay promesa cierta, es una falacia. La crisis enseña que la garantía obturaba.

El gran tema de una educación descolonizadora es que la cultura pueda mediar para posibilitar el tiempo de su propia elaboración, y los educadores puedan así acompañar a los adolescentes en su crisis de crecimiento.

Para esto es imprescindible que los adultos seamos responsables, reconociéndonos en nuestro proceso histórico social. Si esto no pasa, seguiremos siendo adolescentes con el patetismo de no serlo.

Se trata de abandonar ilusiones y animarse, responsabilidad adulta, a cambiarlas por causas sociales. Cada época construye las suyas.

La posición que porte Autoridad es, por lo menos debería ser, cambiante según cultura y tiempo. Esto es lo particular y es la construcción que nos ocupa, pero hay una invariante universal que es condición de cultura, la presencia de ley que al prohibir, posibilita, habilita organización, establece valores. Este es el marco de la libertad humana.

---

[5] *Rilke, Rainer M.: Cartas a un joven poeta.*

Entre nosotros, no podemos dejar de preguntarnos por los efectos de la impunidad en adolescentes y jóvenes, de los que además se desconfía.

En la sociedad argentina se instaló el no respeto por ley alguna. Una impunidad que va desde la burla a cualquier regla de la vida cotidiana compartida, hasta las que ponen en riesgo la condición cultural, renegando del entierro de sus muertos (desaparición de personas).

Hoy una de sus derivaciones lleva a la creencia de que se puede decir cualquier cosa, esta obscenidad tiene uno de sus escenarios en el Parlamento y su vidriera permanente en los medios de difusión.

La escuela tiene una tarea específica en el desciframiento de la función de los medios.

No es casual la insistencia en mostrar la impunidad de la palabra cuando se están realizando, con sus limitaciones pero por primera vez desde el Estado, los juicios que dicen que hay consecuencias para los que encarnan el goce de la impunidad.

Esta suspensión de toda legalidad impuso una nefasta manera de vincularse, una ausencia de referentes y respeto, de responsables, que hace que los adolescentes "se manden" (como ellos dicen).

En muchos casos, la reserva cultural que resiste algo más que la organización social, hace que se "manden" a una vida digna pero en muchos otros, la caída por desesperación lleva a la violencia de la fuerza física como único límite. La marca en el cuerpo en ausencia de palabra.

No hay para los humanos generación espontánea, ni transmisión entre pares.

En cada particularidad hay una dinámica que sostiene los mecanismos de transferencia de una generación a otra, mecanismos que como señala Hobsbawm, a partir de la segunda mitad del siglo pasado se rompen o van perdiendo eficacia, como sucede *entre nosotros*[6].

La cultura es intervención, es organización en el azar, su dinamismo depende fundamentalmente de la transmisión y la reciprocidad entre las generaciones. En este intercambio la educación es la mediación por excelencia.

¿Qué sucede entre los medios y la escuela?

Alguna vez los primates antropoides que tienen un aparato de fonación igual al nuestro, quedaron en una de las riveras de algunos ríos, en distintos lugares del planeta. Nosotros cruzamos a la otra orilla. Partimos de un pasaje.

A lo mejor aquellos nos llamaron, los gritos estaban. Quizás quisieron cruzar y no pudieron. Nosotros lo hicimos, invocamos nuestras voces y desde lo

[6] *Hobsbawm, E.: Historia del Siglo XX. Crítica, 1998.*

escuchado empezamos a articular representaciones simbólicas que acordamos, les otorgamos sentido y hablamos. Entonces nos iniciamos en otro orden. No necesitamos la presencia de las cosas para referirnos a ellas y nos conectamos a través de redes de significantes que fuimos organizando como lenguaje.

Decimos y la voz, esa invocación permanente sin localización, hace de soporte. La voz no es objetivable, nos enseña, hace diferencia cada vez, reabre la pausa que la materialidad del objeto imaginario tiende a llenar.

"…La palabra… se hace oír en el silencio en que la voz del otro habla y escribe en nosotros y en el otro, la presencia de las representaciones del saber…"[7]

La realidad puede entenderse únicamente en la voz que habla y el silencio que escucha.

La voz que nos nombra nos libera de la esclavitud del cuerpo. La voz es espacio intermedio del saber y el lugar. La voz se tiene que oír en la escuela.

Decíamos que nos hominizamos y dentro de las mediaciones que construimos están las técnicas, los instrumentos que desde entonces son extensión de nuestras posibilidades, tanto una flecha y su arco como la más sofisticada computadora.

La revolución tecnológica contemporánea produjo la mayor cantidad de instrumentos técnicos en el menor tiempo que se haya visto en la historia. No equivale a mayor transformación, ni se está haciendo un juicio de valor comparativo. Lo cierto es que no coincide con los tiempos mínimos necesarios de elaboración cultural y subjetiva.

El riesgo de este desajuste es que en lugar de ser la técnica instrumento nuestro, nosotros lo seamos de ella. A partir de las primeras décadas del siglo pasado, la tecnología empieza a ser cada vez más excluyente de las mayorías en un sentido doble, por los muchos que no acceden a su uso y porque el conocimiento que lleva a su producción pertenece cada vez a grupos más pequeños. La educación pone cada vez más a niños y adolescentes en su uso, sin preguntas.

Se naturaliza pensar que la computadora tiene su lógica, los profesores trasmiten en el mejor de los casos su rasgo binario. Pero sucede que la lógica binaria es propia del período histórico en que los humanos inventaron esta máquina. Se puede escuchar en niveles terciarios que "hay que entrar en la lógica de la máquina", como ajena a nosotros.

No hace falta pensar, en una de esas, las máquinas lo hacen por nosotros. Si los profesores no intervienen en esto, conduciendo a pensar y conocer, la autoridad es de las máquinas.

La escuela debe intervenir para ser mediadora cultural y no una instancia burocrática en la que el mercado la intenta colocar. Una cosa es que la máquina sea un instrumento útil para el conocimiento, y otra es que tenga la palabra.

---

[7] *Vasse, Denis: El ombligo y la voz. Psicoanálisis de dos niños. Amorrortu, 2001.*

Repasemos los siglos de transformaciones tecnológicas continuas en comunicación y su aceleración hasta hoy.

La invención de la imprenta, que tanto tiene que ver con la educación que conocimos (Gutenberg 1456), permitió la creación de un nuevo objeto, el libro. Primera posibilidad de registrar un texto y difundirlo. Fue el primer "medio masivo" de comunicación. En ese año se inicia la difusión de la biblia.

La escritura impresa magnifica los alcances de la palabra, democratiza el acceso al conocimiento y a la educación. Recién en el siglo XVIII, se convierte en una tecnología de lo que hoy llamamos uso masivo. La *Galaxia Gutenberg*, como la llamó Marshal Mc Luhan[8].

Desde la rueda, e incluso desde antes, hasta la escritura, hemos creado modos de sentir, de pensar e interpretar la realidad. En el mejor de los casos, por el deseo de no aceptar la realidad como *estaba dada naturalmente*.

Más allá de los enfoques, la aparición de un nuevo medio cada vez, como resultado del desarrollo tecnológico, ha llevado inseparablemente a nuevas formas de interpretar el mundo. No sabemos qué determina qué, más bien creemos que se trata de un movimiento, de efectos de un proceso entramado.

La escritura tiene menos que ver con poner en juego una pluralidad de sentido, produciendo paulatinamente la predominancia de un sentido, el visual. El tiempo y el espacio coinciden en la linealidad. La idea de tiempo cíclico se desplaza.

La civilización occidental expande la escritura a través de la imprenta. El predominio de lo visual capta un aspecto de la vida de las formas, el predominio del "punto de vista". La linealidad aporta a su idea de la historia.

La prensa escrita y la figura del periodista, van tomando relieve en el siglo XIX. El periodismo se instala como el cuarto poder de la modernidad denunciando, a veces, lo que el establishment oculta.

A partir de la segunda mitad del siglo XX los teóricos de medios, hablan de "medios fríos" y "calientes". La televisión es el medio frío por excelencia, son los que se extienden en todos los sentidos, se dan más como proceso que como producto acabado, de forma simultánea y plural más que lineal.

La imagen televisiva es pobre de datos. Ni siquiera es una fotografía, es un perfil de información continua de cosas pintadas con un pincel electrónico.
Los medios calientes se extienden en un sentido, alta definición en mensajes lineales, datos claros de información precisa. Es el rango de la escritura, la imprenta, el arte representativo…

La radio, prolongación de la voz humana, de música y sonidos a distancia, sin hilos, construye un lenguaje propio en los modos expresivos llamados géneros; periodístico o informativo, musical, dramático, narrativo y educativo. La aparición de la fotografía junto al cine y la televisión, marca el imperio de la

[8] *Mc Luhan, M.: La Galaxia Gutenberg o Aldea Global. Planeta Agostini, 1964.*

imagen.

Es notable pensar que el salto a la escritura implicó la posibilidad de perder la representación por imagen para acceder a trazos que representen fonemas, y luego la televisión recupera la imagen convirtiéndola en imperio. Ante la insistencia de hegemonía de esta civilización y la idea evolutiva que lleva a la supresión de lo anterior, no es extraño el temor de que la imagen reemplace al libro.

¿Será tarea de una escuela con Autoridades Diferentes plantear la simultaneidad de los usos de los instrumentos técnicos, a cambio del consumo y su necesidad de descarte?

¿Podrá ser campo de experimentación con cada uno de ellos para que los estudiantes sean hacedores, protagonistas en lugar de consumidores?

El libro produce distancia y potencia el pensamiento personal. La televisión implica sentidos en una especie de simultaneidad, que tiene algo de alucinatorio y presenta configuraciones escasamente definidas.

Más allá de opiniones, la masividad del consumo televisivo es de dimensiones inigualables. Tiene alto protagonismo doméstico y en tiempos recientes se impuso, borra los límites, hace que niños y adolescentes estén presentes en las interacciones adultas. Parece como si una sociedad entera hubiera decidido autorizar a los niños a asistir a guerras, torturas, juegos de seducción eróticos, intercambios sexuales, crímenes.

La pequeña pantalla tiene la Autoridad de exponer los temas que durante más de un siglo, los adultos se esforzaron en evitarles a través de padres y educadores.

¿Cómo se les cedió la autoridad?
¿Quién está a cargo de la transmisión de valores y del cuidado de ellos?

El Estado y sus instituciones fueron cediendo autoridad al mercado y la sociedad de consumo. Los medios masivos, su instrumento de seducción.

Un proyecto político diferente, descolonizador tendrá que trazar una estrategia que recupere la voz en la transmisión cultural y en la crítica necesaria a los mensajes del consumo y su superficialidad, para ir construyendo otros. Un proyecto que interviniendo en el decir de "los medios", reinstale la ley de la cultura que indica que no se puede decir cualquier cosa, pretendiendo además la obscenidad de venderla como "libertad de expresión".

Sin la intervención de un proyecto político educativo descolonizador todo parece indicar que la niñez, la adolescencia y su escuela a la que dio lugar la modernidad, están perdiendo su espacio de singularidad. No sería extraño en la crisis de este modelo civilizatorio.

Entre nosotros, es cuestión de Estado y decisión política plantearse qué

puede seguir, qué no y qué dispositivos nuevos se crearán. Si es que está claro que la educación es prioridad nacional y su objetivo primordial de aprendizaje y transmisión, no desaparecerá mientras tengamos la humana condición cultural.

Se suman a la televisión el desarrollo de los multimedia. La computadora y la conexión en internet, donde la linealidad del texto no está. El usuario entra por donde quiere.

La dimensión de tiempo y espacio se altera. Todo es aquí y ahora. A todo se llega sin que haya que partir.

La globalización propone para estar conectados, desconectarse del lugar propio. La propuesta es desterritorialización y desanclaje. Se eliminan las distancias geográficas, no hay trayectos y se privilegia lo instantáneo. Se anula la dimensión de intervalo, de tiempo de espera. Las categorías de tiempo y espacio son otras en la "cultura" del zapping.

¿Se tienen en cuenta en las escuelas los efectos en los adolescentes, para pensar en cómo intervenir desde la educación?

La extensión tecnológica de la voz, la mirada, el oído configuran una realidad virtual que puede estar al servicio del encuentro con los otros, esta puede ser la función del MSN para los adolescentes, pero también puede estar al servicio de evitarlo.

Si aceptamos "lo dado" por internet y copiamos y pegamos, no formamos parte de una red, estamos atrapados en la red.

No se discute que la escuela ha dejado de ser y en tiempo récord, el único lugar de legitimación del saber y que hay saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente. Esta diversificación y difusión por fuera de la escuela, es un reto fuerte que le hacen los medios.

¿Qué se piensa en la escuela de esto?

Que la escuela no sea ese lugar único, ¿la desautoriza?

¿Qué fue modificando la escuela a medida que en menos de un siglo, *entre nosotros* en los últimos 50 años, los cambios tecnológicos se iban produciendo?

Vale recordar que el sistema escolar se organizó en torno a la cultura de la imprenta y el libro, con las categorías epistemológicas de su tiempo. Que no sea hegemónico no quiere decir que se lo excluya. Nos acostumbraron a pensar que lo que viene sustituye a lo anterior, sin ver que a lo mejor lo transforma, o que ambos conviven.

Tirar lo anterior en todos los sentidos, conviene al mercado.

Por el momento, o el Estado y sus instituciones ordenan y regulan los lazos entre "los ciudadanos", o el mercado lo hace entre "consumidores" a través de los medios.

Si la escuela compitiera con los medios, no haría más que entrar en la lógica del consumo.

¿La escuela podrá apostar a otra lógica, sin excluir ninguna producción actual?

Un camino puede ser no aprender sólo su uso práctico, sino aproximarse al conocimiento de su funcionamiento, en qué contexto surgen, cómo se relacionan con el proceso social y qué efectos produjeron y producen. Otro y no excluyente, puede ser experimentar en cada uno de ellos como protagonistas y no meros receptores. Preguntarse por el poder de los medios…

De dónde proviene, si no viene de una representación votada. ¿Cómo sería el poder de los sabios de otros tiempos?

En "El Hechicero y su Magia", Lévi Strauss interroga acerca de cómo el hechicero Quesalid logra la cura de los enfermos que lo consultan. Dice: "Quesalid no se convirtió en un gran hechicero porque curara a los enfermos, sino que sanaba a sus enfermos porque se había convertido en un gran hechicero…" "Que la mitología no corresponda a una realidad objetiva carece de importancia. La enferma cree esa realidad y es miembro de una sociedad que también cree en ella…"[9]

Se trata de lo que el autor llama "eficacia simbólica".

Los mitos de una comunidad o las ideologías en lo contemporáneo, promueven figuras, ideas a las que les atribuyen poder…

Podemos decir que las publicidades y propagandas actuales, promueven también una imaginería de eficacia simbólica innegable.

El semiólogo Eliseo Verón, había señalado que lo que llamamos "actualidad" es el resultado de un proceso productivo, tanto como la mesa en que almorzamos o el sillón en que leemos el diario. "El hecho social no existe antes que los medios lo construyan…"[10]

Ante esta posición determinante, podemos introducir discusión siguiendo a Aníbal Ford respecto del poder de manipulación que tienen los medios. Se refiere a la valoración y reivindicación de las posibilidades del llamado "receptor" en la comunicación, de creación, de selección, de reformulación o de negación de lo que recibe…[11]

La intervención de Ford tiene vigencia actual dados los hechos y acontecimientos sociales que protagonizan los ciudadanos de diferentes sectores sociales, aún cuando desde los medios se fomente su desarticulación.

El objetivo de que la población permanezca como público de obediencia debida no lo logran, por lo menos no totalmente. Intervienen en la construcción de la realidad pero su poder no es absoluto, como intentan hacernos creer.

La escuela puede actuar en sus intersticios en la construcción del pensamiento, podrá ser tan hechicera como ellos, si se plantea lograr la eficacia simbólica en cada tiempo.

Umberto Eco desarrolla y analiza el concepto de "cultura de masas", una de las maneras de entender lo colectivo contemporáneo. Da lugar a dos posturas

[9] *Lévi-Strauss C.: Antropología Estructural. Eudeba, 1968.*
[10] *Verón, E.: Construir el Acontecimiento. Gedissa. Barcelona, 1995.*
[11] *Ford, Aníbal: Medios de Comunicación de Masas y Cultura Popular. Legaza, 1985.*

contrapuestas en relación a esa realidad, los que la propician y los detractores.[12]

Las nuevas formas tecnológicas de comunicación que la mass media adopta (periódicos, radios, TV, música grabada y reproductible, nuevas formas de comunicación visual y auditiva) dan lugar a un concepto controvertido de industria cultural.

Industria y cultura implican cierta contraposición, mientras cultura da lugar, al decir de Eco, al "encuentro de las almas", a la creación, industria evoca montajes de reproducción en serie.

La manera en que la sociedad se divierte o imagina, está dada a través de los códigos de la clase hegemónica que hará llegar a cada quien lo que valúe conveniente.

La comunicación de masas atraviesa su llegada al público, ávido de capturar sentido, a través de la mass media. Los medios de comunicación masiva tienden a provocar emociones vivas y no mediatas, y las dan confeccionadas. Dan una visión del mundo que convierte al ser en consumidor pasivo de sentidos, desalentando el esfuerzo personal por la posesión de una experiencia de lo singular.

Coincidiendo con Eco, éste dice que los medios hacen su discurso para ser consumido, queda del lado del sujeto la responsabilidad de no alienarse en esa captura y es responsabilidad de los educadores abrir caminos de salida a los adolescentes.[13]

Ahora, la desalienación, ¿puede ser individual?

Si pensamos que es posible, tendríamos que preguntarnos si una cantidad de sujetos capaces de lograrlo generan algún movimiento transformador, o serán simplemente los que queden al margen de lo instituido.

Otros efectos se producen cuando los movimientos de desalienación se generan desde construcciones sociales que siempre son con otros. La expresión será de lazos, de red, desde la particularidad cultural que hace diferencia de los mass, en cada quien, aunque los use.

La escuela es un espacio primordial para promover esos movimientos.

Entre Nosotros…

En las últimas décadas del siglo XIX, la educación se instala como instrumento de orden y control social. Trasmisora de conocimientos que según las clases sociales, permitiría a los individuos prepararse para ser los ciudadanos libres e ilustrados que requerían las sociedades modernas.

En territorios que aún olían a cenizas de dolor, a batallas donde el racismo etno y genocida institucionalizó el país, se hizo lugar a la Nación Argentina.

---

[12] *Eco, U.: Apocalípticos e Integrados ante la cultura de masas. Tusquets, 1995.*
[13] *Eco, U.: Apocalípticos e Integrados ante la cultura de masas. Tusquets, 1995.*

La educación se inspiró en la pedagogía ya tradicional del occidente moderno y requirió un educador soberano, dueño y poseedor absoluto de los conocimientos y valores trasmisibles. Un soberano que se invistió de la imagen complementaria de sacerdote, que dotaría de soberanía a sus alumnos de acuerdo a las jerarquías sociales de la Nueva Nación.

La escuela primaria, con impronta sarmientina, alfabetizará a la mayor cantidad de niños, mediación necesaria para integrar a la Nación a las oleadas migratorias que la estrategia poblacional se planteó.

Educación básica mayoritaria para futuros ciudadanos, será obligatoria y gratuita a principios del siglo XX.

La escuela media con impronta mitrista, fue el tránsito de adolescentes privilegiados que completarían su formación en la universidad y serían los dirigentes políticos, a partir de las primeras profesiones liberales jerarquizadas al respecto, derecho y medicina, siempre acompañadas por graduaciones militares equivalentes.

La generación del 80 impulsa el primer proyecto educativo nacional coherente con el proyecto político. Una sociedad que aspiraba al progreso de su pueblo, incluyendo a las grandes masas migratorias que la distribución del capitalismo internacional necesitaba. Al mismo tiempo, en las tres primeras décadas del siglo pasado legislará y reprimirá lo necesario para disolver lo que los trabajadores protagonizaron en sus luchas contra la explotación. Lo que no se pudo evitar en democracia representativa, se hará efectivo con la intervención de su ejército institucionalizado.

Más allá de la opinión que merezca este proyecto, sostuvo una verdad innegable: que la educación traza la estrategia del proyecto político.

El inteligente entramado del proyecto del 80 entre educación y política, hizo creer a la población y sobre todo a los educadores, que la educación era apolítica, excepto la universidad donde llegarían los que podrían ser dirigentes.

Entre nosotros sólo se exceptúa el período 45-55, que si bien no instala un proyecto educativo acorde al político, hace por primera vez irrupciones en el sistema que dejaron huellas: la presencia del trabajo y su valor, del obrero y del peón rural (una clase social ausente hasta el momento) y sus derechos, de los derechos de la infancia y la ancianidad (dos etapas de la vida también ausentes hasta entonces). Una concepción del trabajo desde una ética que rompe con el liberalismo económico y su capitalismo, porque entiende que es el trabajo el que produce riqueza y en consecuencia, dignifica a quienes lo hacen. Este concepto está indisolublemente unido al de justicia social.

La presencia del Estado y sus obras de infraestructura como garantía de soporte y responsabilidad de organización, encaminada hacia la justicia social, instala una ruptura en el orden jurídico de una sociedad basada en el derecho individual de los miembros de una clase.

Esto produjo una articulación entre educación y trabajo también por primera vez, que abrió nuevos escenarios a la educación como las escuelas

fábricas, luego técnicas.

El gran adelantado en este tema fue Manuel Belgrano, a quien casualmente no se lo estudia en relación a educación.

Estas nuevas presencias y sus derechos sociales, se inscribieron en los niños y adolescentes de la época más por los textos que por la toma de posición de los educadores, esto habría llevado un tiempo que no hubo, considerando la eficacia del proyecto liberal fundacional.

En los entre actos de nuestra historia reciente, hubo intervenciones psicológicas y didácticas válidas que habrá que repensar en lo singular, para que no hagan de entretenimiento, mientras la educación sigue siendo la misma.

La burocratización paulatina y silenciosa, base de su poder, fue preparando el terreno, entre nosotros, dejando sin sentido muchos contenidos, desactualizando objetivos y fundamentalmente perdiendo el deseo de aprender y enseñar.

El éxito en la obediencia logrado en el plano cultural, es decir, en la manera de pensar, de estar en el mundo, por la recolonización global, más la burocracia que restó la pasión que estaba en el proyecto fundacional, llevan, entre nosotros, a un Ministerio de Educación sin escuelas y a una Ley Federal en la segunda década infame, la de los noventa.

Entre nosotros, en el umbral del tercer milenio, como en todo pasaje, hubo momentos de resistencia y confusión como en el día hacia la noche, cada vez. En el fin de un comienzo estallaron las instituciones. Y nosotros en la calle, sin saber qué continuaba y qué no, por momentos tomados por absolutos. De aquel 2001 al 2003 y desde ahí, hubo reorientaciones en la neblina y seguimos con encuentros y desencuentros.

Lo nuevo hay que inventarlo entre las sombras, que el discurso de lo viejo (que no es lo antiguo), opaca para no decir.

Lo más luminoso está en reeditar la posición del educador y su función como imposible, en lo contradictorio de transmitir a los que siguen "algo" que quede y que se pierda al mismo tiempo.

La educación, como la política, no existe sin la acción de los que interpreten y que den sentido y dirección a otros. Lo que esos otros hagan con lo trasmitido está fuera del control de los educadores y de los políticos. El riesgo de interpretaciones diferentes, de otros caminos es lo que hace posible esas prácticas. Son actividades difíciles, riesgosas. Tiene que haber deseo, vocación de hacerlas.

Una "autoridad diferente" se instala si se asume ese riesgo y se renuncia a ser garante de caminos a seguir.

La actualidad impone otros desafíos. Si consideramos al Estado como institución organizadora que sostiene la educación y la autoridad pedagógica de los que asumen la función de educar, habrá que repensarlo y definirlo acorde a un proyecto político que decida hacer otro camino.

Pensar implica también no repetir categorías sin investigarlas, sin

descifrarlas. En lo reciente, se impuso y se naturalizó el par exclusión-inclusión, que actualiza con variantes la de "marginalidad", discutida en los 60.[14]

Preguntémonos, por lo menos, inclusión a qué, exclusión de dónde…

No demos por sentada la exclusión sin recordar, por ejemplo, que el mercado no excluye a nadie, o por lo menos, eso intenta. En la sociedad de consumo, el mercado incluye de "cualquier manera", legal e ilegalmente. Mientras tanto, grandes sectores de la población son excluidos de las decisiones de poder, al no tener acceso a trabajo y educación como vías innegables de protagonismo social. Ahora, si se trata de inclusión meramente económica, no faltan instrumentos de acceso; armas, drogas, impunidades múltiples son ofertadas.

El riesgo devendrá en fracaso, por repetición si se pretende una diferenciación del liberalismo como teoría social, y se educa con los mismos dispositivos que lo sostuvieron hasta hoy.

La educación es una cuestión nacional. Según de qué Estado se trate, será su desarrollo.

Las estrategias de transformaciones culturales, que *entre nosotros* siguen siendo descolonizarnos, llevan tiempos que no coinciden con coyunturas políticas sino con proyectos.

Estas transformaciones se realizan con conducciones abiertas a los protagonismos. Si los cambios en educación se repiten "capacitando" a los docentes por otros de mayor jerarquía en el conocimiento, con renovadas técnicas psicopedagógicas, es probable que se esté reproduciendo lo mismo.

En un nuevo proyecto, a partir de sus lineamientos y en relación directa a su política expresa, se pueden pensar las modalidades.

Las nuevas leyes que establece el orden jurídico, como la Ley de Educación que incluye la obligatoriedad de la educación secundaria, las legitiman las transformaciones culturales.

Cuando hay adultos educadores irresponsables que se cuidan de los adolescentes en lugar de protegerlos, cuando lo que los corteja y los tiene en cuenta es el mercado, la ley no está legitimada.

Una "autoridad diferente" asume el riesgo de una conducción que intente transformar la rebeldía del adolescente, en independencia. Es responsabilidad de los educadores guiarlos en esta senda, dejando de lado a cualquier amo, y mucho más al inconsistente mercado que nos ofrece un lugar de objetos en vidrieras escandalosas, sin garantizar vida alguna.

Se impone realizar lo propio y conducir a los estudiantes en este sentido.

Si se conjugaran nuestros tiempos actuales de **preparación cultural**, hacia nuevas formaciones sociales y el de **preparación subjetiva** de los adolescentes para entrar en su protagonismo social, se podría contribuir a la construcción de posiciones sociales autónomas y dinámicas a cambio de ocupar lugares.

---

[14] *Santore, Marta: Marginalidad. En Cuadernos de Antropología Nº 9. Psicodeia, 1985.*

Las posiciones subjetivas se conjugan en tiempos verbales, en la ocupación hay imposición en lugar de intercambio.

Una educación liberadora tendrá que desidentificarse de su posición civilizadora tal como la conocemos.

En el Estado moderno la educación establece los dispositivos para garantizar lo instituido y lo cree con la certeza de lo posible. Si pretendemos una posición liberadora, la autoridad pedagógica se ubicará en el movimiento de tensión para dar lugar a lo nuevo, lo diferente, lo imposible de educar. Espacio de indeterminación y libertad.

Lo que hoy genera acontecimiento, lo que hace diferencia es lo particular, lo local que se revela a la violencia de lo abstracto universal.

Los intentos políticos que no pongan en juego lo cultural, generan conflictos que nutren al sistema, los absorbe y simula cambios que lo mantienen como dueño del juego.

Lévi-Strauss llamo al capitalismo incestuoso, en tanto acumulación con distribución escasa o nula, actualmente asistimos a sus efectos en generaciones que se cristalizan ocupando lugares fijos y renegando de la mortalidad, se igualan a los hijos. Borran las diferencias en un plano y en otro evidencian la incapacidad de ceder posiciones y aceptar la transformación generacional[15].

Desde esta postura, supuestos adultos temen a los adolescentes y jóvenes porque saben que les corresponde el protagonismo inminente. Se protegen poniéndolos bajo sospecha, que con los más pobres, pasa a ser acusación. Conducen a la deculturación, es decir, a la ruptura del proceso histórico cultural y caída del orden simbólico.

Los más pobres siguen teniendo "las mismas caras", efecto del racismo encubierto por el lado hipócrita de la sociedad argentina.

La transición cultural hacia nuevas formaciones, es la adolescencia que más de dos generaciones de adultos comparten con la adolescencia de los estudiantes. Si lo asumimos desde una Autoridad Diferente y escuchamos interrogantes, podemos compartir posibilidades.

Si la Nación se propone, en términos de justicia social, la distribución del conocimiento y la transmisión de valores culturales, desde nuestra particularidad y haciendo ruptura con el individualismo, intenta humanos solidarios, tendrá que repensar e inventar un nuevo Estado de cosas.

---

[15] *Lévi-Strauss, C. Las estructuras elementales del parentesco. Paidós, 1981.*

Bibliografía

Ver en martasantore@blogspot.com.ar

- Tras Cartón. Antropología de la Indiferencia. Notas 10: El trabajo de educar y transmitir. (Pag.86) y Nota 11: El trabajo de Educar ¿civilizar? (Pag. 91)
- De la civilización excluyente a lo cultural que incluye
- Marginalidad

Recrear la autoridad pedagógica

Stella Maldonado

Acerca de la autora ...

Egresé como maestra normal nacional en el año 1965 y en 1969 me recibí de asistente social. Como docente, trabajé como maestra de adultos en DINEA y como maestra de grado en la Provincia de Buenos Aires. Como asistente social, trabajé en la Municipalidad de Vicente López y en Equipos de Orientación Escolar del nivel primario en escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Fui secretaria general del SUTEBA General Sarmiento y desde el año 2000 hasta el 2006, secretaria de derechos humanos de SUTEBA. En el año 2004 asumí como secretaria de educación de la CTERA, hasta el 2007. A partir del año 2007 asumo como secretaria general de la CTERA, cargo que desempeño actualmente y que ha sido renovado en el 2010, luego de la última elección de la CTERA.

Durante este mismo período (2004-2007), he sido secretaria adjunta de SUTEBA y secretaria de formación de la CTA Nacional.

Mucho se ha dicho ya sobre los efectos del cambio de época, sobre los sujetos y las instituciones. Vértigo, fragmentación, pérdida de un horizonte de certezas, crisis de representación y de autoridad. Hace falta desentrañar esta complejidad para entender qué pasa hoy en las instituciones educativas y con el trabajo de enseñar.

Vivimos una época de profundos cambios: políticos, sociales y culturales que están produciendo transformaciones en la sociedad, en las culturas y en las subjetividades en pleno proceso de despliegue, desde hace por lo menos tres décadas.

Treinta años es muy poco tiempo en términos históricos y algo más de un tercio en la vida de un sujeto, lo cual hace muy difícil el procesamiento de esos cambios.

Por ejemplo: quienes nacieron en Argentina en 1976, han vivido en un país víctima de un genocidio, devastado en su estructura productiva y que pasó de ser el país más igualitario de América Latina en el período 1945/1976, a ser el más desigual en 2001/2002; de tener pleno empleo registrado en 1974, a 23% de desocupación de la población económicamente activa (PEA) en 2002.

Desindustrialización, desempleo, pobreza extrema, vulnerabilidad de masas. El pasaje de un Estado que llegó a garantizar los más altos estándares de igualdad de América Latina, a otro Estado que se convirtió en el garante de la tasa de ganancia creciente de los grupos concentrados de capital y en autor directo de la enajenación del patrimonio nacional, arrasando para ello previamente por la vía del genocidio a todas las organizaciones populares que lucharon por un mundo mejor.

La caída del consenso de Washington[1], hoy ratificada ampliamente por al intervención estatal de salvataje a los bancos por parte de EUA, tal vez sea el verdadero fin de época, aún cuando todavía no sepamos qué nos deparará lo que viene.

De la mano del crecimiento económico que produjo la reversión del deterioro de los términos del intercambio[2], han surgido en muchos países de América latina un conjunto de gobiernos soberanistas que comienzan a producir medidas de recuperación de la capacidad de intervención del Estado, produciendo una situación inédita en el subcontinente. Este cambio aún es muy reciente y muy frágil para poder revertir las consecuencias sociales y culturales de las décadas anteriores, y deberá fortalecerse política y económicamente para afrontar la contraofensiva del imperio.

Los efectos del terrorismo de Estado argentino en términos de ruptura del contrato social moderno y de uno de los ritos fundantes de la cultura, cual es el entierro de los muertos, devienen en una profunda falta de eficacia material y simbólica estatal para hacer cumplir las leyes.

---

[1] Principios del neoliberalismo, desregulación, privatización, valorización financiera, estado mínimo.

[2] Valorización de las materias primas, mejora de la brecha entre el valor de lo que se importa y lo que se exporta.

Desde el Estado se asesinó, se violó, se torturó, se apropió de niños/as y luego se destruyó el patrimonio producido por el trabajo de varias generaciones. Recordemos que se llegó al extremo, en democracia, de hacer volar una ciudad (Río Tercero, Córdoba) para ocultar las pruebas del contrabando de armas. Cuando se llega a traspasar esos límites, está muy dificultada la posibilidad de que la sociedad de conjunto y cada sujeto, le reconozcan al Estado la AUTORIDAD necesaria para hacer que se cumplan las normas sin recurrir a la represión. Esto se verifica en la generalizada violación de leyes de tránsito, tributarias, laborales, etc. El Estado mismo viola las leyes laborales manteniendo trabajo precarizado y parte de los salarios sin aporte a las cajas jubilatorias.

Esta autoridad estatal perdida tiene su correlato y su reflejo en la pérdida de autoridad paterna y en general, de todo lo instituido, incluyendo por supuesto a la escuela y a la autoridad de cada docente.

La necesaria asimetría entre adultos y niños y adolescentes queda sumamente desdibujada, muchas veces porque las adolescencias se han alargado, sobre todo en las clases medias y altas, y la infancia se ha acortado en términos sociales y culturales, particularmente en las clases populares. Hoy tenemos en nuestras escuelas secundarias, muchos profesores y preceptores que afectivamente aún son adolescentes y se relacionan con los estudiantes como pares, pero no desde un intento de ser democráticos, sino desde estar subjetivamente en la misma posición de los estudiantes, quedan igualados en una confrontación que muchos de estos "adultos" viven como un ataque personal.

Numerosas y entramadas variables confluyen agravando este cuadro de situación: una situación paradojal de endiosamiento de la "juventud" como estado ideal a sostener a lo largo de toda la vida, a como dé lugar, junto a la demonización de los "jóvenes peligrosos", los negros, feos, sucios y malos.

Existe hoy una brecha científico-tecnológica, comunicacional y epistemológica entre generaciones.

Ha habido desde los años 70 y cada vez más vertiginosamente, una revolución científico-tecnológica, particularmente en el cambio de las comunicaciones que necesariamente produce nuevas subjetividades, procesos aún no suficientemente estudiados y que modifican los modos de relacionarse con el conocimiento. Coexisten en nuestras escuelas maestros y profesores que nacieron cuando todavía no había televisores en las casas, con estudiantes que son contemporáneos de la masificación de la Internet. No es suficiente entregar netbooks a los estudiantes (aunque es una muy buena medida democratizar el acceso a la informática), es imprescindible trabajar desde la formación de base y en servicio el uso pedagógico-didáctico de la herramienta.

El papel de los medios de comunicación de masas como productores de

realidad, acompañado de una compulsión por "estar" en los medios para "ser" (realities, you tube, noticieros show, etc.)[3], compite con propuestas escolares todavía de la era Gutenberg, en muchos casos.

En el caso específico de la pérdida de autoridad pedagógica, hay una incidencia además de las políticas educativas neoliberales que condenaron a los trabajadores de la educación a ser objeto de reformas y no sujetos de las transformaciones, desautorizados en sus saberes y sus prácticas. Desautorizados no se autorizan, no pueden ser autores de su propia práctica pedagógica. Consecuentemente se resiente su capacidad de autorizar a los estudiantes a ser autores del acto de aprender.

La autoridad es la virtud que precede a la ley, dice Jacques Rancière. No alcanza con la ley escrita, hace falta tener el reconocimiento social de la autoridad para que ella se acepte. Quien da una consigna debe estar investido por el otro de un supuesto saber-poder para que sea aceptada.

Hubo un docente, el de la escuela de la modernidad homogeneizante que disciplinaba incluyendo en el marco de la movilidad social ascendente, que tenía una palabra muy autorizada; hoy su palabra está muy devaluada y carente de performatividad[4].

A nadie se le ocurría que eran necesarios los códigos de convivencia, simplemente había normas y códigos y las trasgresiones a esos códigos, algunos escritos y otros no escritos se hacían con clara conciencia de la trasgresión y con un grado de autoría que hoy no hay porque no hay norma internalizada a ser trasgredida. No es que se cruza fácilmente la raya. No hay raya. No acordamos con la añoranza de otra época, de ninguna manera se plantea una nostalgia por algún paraíso perdido, sino que se pretende describir la ausencia de un horizonte de certezas para estudiantes y educadores y sus efectos.

Los chicos/as que filman sus actos violentos y humillantes entre pares y hacia (¿con?) los profesores/as para subirlos a Internet, no son autónomos, no se afirman oponiéndose al adulto, sólo gritan mírennos, aquí estamos, sólo existimos si otros ven nuestra imagen en una pantalla.

---

[3] Ocurre en simultaneidad una revolución informática y biogenética que contribuye a la formación de nuevas subjetividades. Señalamos que se va profundizando en el psiquismo y en los vínculos una brecha entre el afecto y el lenguaje, pues los nuevos seres humanos están más en contacto con las "máquinas" que con las madres. Esto fue conceptualizado por Franco Berardi como "la aceleración de la infoesfera". Por su parte, Barman lo plantea en estos términos en La sociedad sitiada: La nueva velocidad vuelve a la acción momentánea y por ende virtualmente imposible de prevenir, así como potencialmente de castigar. Y la imagen especular que nos devuelve esa impunidad de la acción es la vulnerabilidad de sus objetos, potencialmente ilimitada e irremediable / Pachuk, Carlos: Página/12. 2/10/08

[4] Función preformativa del lenguaje: capacidad del lenguaje en funcionamiento para instaurar realidades en el mundo.

¿Qué hace falta para reponer la autoridad perdida, para reautorizar-se?

La recuperación de la estatalidad en términos de políticas públicas que garanticen el bien común, es soporte imprescindible para sostener procesos de reautorización. Esto conlleva la construcción de correlaciones de fuerza que permitan avanzar en esa direccionalidad política. Del mismo modo que se construyó colectivamente la fuerza necesaria para anular las leyes de impunidad y juzgar a los genocidas, requisito indispensable para recuperar una estatalidad, garante del bien común.

Hemos visto recientemente en 2008 por la aplicación de las retenciones agropecuarias, la enorme dificultad que existe para sostener una medida que desde el Estado intervenga en la economía para distribuir una pequeña parte de las ganancias de los grupos concentrados de capital. Cabe decir, de todos modos, que hay en los últimos años una clara tendencia a afirmar el papel regulador del Estado y reponer la autoridad estatal.

Sin embargo, en la micro política de la cotidianidad de la escuela y su contexto social, es posible producir algunos movimientos que generen situaciones de autoría y reautoricen.

Para que los estudiantes de todos los niveles le reconozcan al docente la autoridad suficiente para trasmitir conocimiento significativo, hay que producir importantes cambios en la organización del trabajo, en la organización escolar y en el vínculo de la escuela con el contexto social y cultural en el que está inserta.

Cambios en la organización del trabajo

Hay cuestiones que son del orden de las condiciones de trabajo, que desde las organizaciones sindicales docentes se seguirán peleando pero que tienen como prerrequisito una toma de conciencia acerca de la necesidad de recuperar el sentido del trabajo de enseñar, la convicción de que el trabajo docente es una tarea intelectual y de transmisión cultural de alto contenido político no partidario, que la práctica pedagógica produce un conocimiento del cual el trabajador debe apropiarse para proyectarlo nuevamente a su hacer. En suma, ser AUTOR.

No es con voluntarismo sino con acción política que se podrá avanzar en esta dirección.

La nueva Ley de Educación Nacional (LEN Nº 26206) establece por primera vez en una norma nacional, el derecho de los trabajadores de la educación a la formación permanente en servicio, gratuita, garantizada por el Estado.

Apoyados en este derecho, debemos batallar fuertemente para lograr tiempos y espacios pagos de producción colectiva de conocimiento reflexionando sobre la propia práctica pedagógica y entramándola con sus soportes teóricos. No son imprescindibles los “especialistas” (aunque a veces pueden ayudar), sino dispositivos participativos, buenos textos y metas claras en relación a la

producción grupal.

Si cada año en el período previo al inicio formal de clases, los trabajadores de la educación agrupados por zonas y/o niveles y movilidades tuviéramos dos semanas de trabajo intensivo en esa dinámica, seguramente en poco tiempo habría transformaciones importantes en las prácticas pedagógicas e institucionales, y una socialización de experiencias que permita recuperar el conocimiento que produce el trabajo.

Es necesario, además, vincular este trabajo con un profundo conocimiento de la realidad en la que la escuela va a desarrollar su tarea: características de la población, historia, migraciones, tasas de desempleo, acceso a los servicios de salud, transporte, agua potable, etc., organizaciones sociales, culturales, políticas, religiosas y deportivas del barrio, líderes de la comunidad.

Este trabajo de campo hecho colectivamente, también es parte de la formación permanente del docente y prepara el camino para el relacionamiento e interacción con las organizaciones del barrio. Hoy parece que muchos se asombran porque "la realidad" entra a la escuela, cuando lo que debería suceder es que la escuela sea uno de los nudos (muy importante) de la red de organizaciones de toda la localidad.

Pensar la escuela como una de las organizaciones del barrio que desde su proyecto educativo forma parte de la lucha que en esa comunidad se da (o se debería dar) para acceder al conjunto de los derechos humanos económicos y sociales, resignifica el trabajo y fortalece el vínculo escuela-estudiante-familias-comunidad.

Forma parte de este proceso de reautorización la acreditación de saberes, de modo que este proceso de formación permanente en servicio debe otorgar puntaje, el mismo para cada docente. Esto al mismo tiempo desalentará la compra de "enlatados" con puntaje.

Los procesos de trabajo deben ser reconocidos en su integralidad y el trabajador de la educación debe recuperar el control sobre dicho proceso.

Las tecnoburocracias educativas de los 90, calaron muy hondo con sus prescripciones curriculares y didácticas y los sistemas de evaluación estandarizada de resultados, produciendo una alienación del trabajo de enseñar y restándole capacidad en la toma de decisiones a los trabajadores en relación a su propio trabajo. Recuperar esta capacidad de decisión forma parte de asumirse como autor y no sólo como ejecutor. Es reautorizarse.

Otras temáticas inherentes al trabajo docente deben integrar la formación permanente: la prevención de la salud laboral y los accidentes de trabajo, el diseño de las evaluaciones de los aprendizajes, la elaboración de material didáctico, la socialización de experiencias hechas en el país y en otros países, ateneos, clínicas didácticas, etc.

Hay que avanzar gradualmente en la implementación de tiempos

sabáticos hasta llegar al año a lo largo de la carrera, luego de los diez años de antigüedad para realizar estudios e investigaciones en instituciones educativas de todos los niveles y modalidades y universidades, bajo la supervisión de los Institutos de Formación Docente.

Todos estos temas deben ser objeto de negociación colectiva en paritarias.

Otros aspectos necesarios para mejorar las condiciones de trabajo

- Todos los niveles y modalidades deben contar con preceptores o auxiliares docentes.
- Establecer en paritarias la cantidad de estudiantes de cada curso por nivel y atendiendo a la especificidad de cada modalidad.
- Cantidad suficiente de auxiliares de limpieza y cocina, preceptores de comedor. (Hemos escuchado recientemente relatos de docentes correntinos que concurren más temprano a la escuela para limpiarla dada la falta de personal de limpieza.)
- Todos los niveles deben tener designados cargos de educación artística y educación física.

Acerca de la participación en el gobierno de la educación

Crear o fortalecer allí donde haya los canales institucionales de participación de docentes, padres y estudiantes a nivel escuela, localidad y nivel central puede aportar en el camino de revalorizar el sentido de la escuela, y sentirse parte de, implicarse, protagonizar.

Muy poco avanzó la LEN en este sentido. Crea Consejos Consultivos sin carácter vinculante. De ellos, el único que está funcionando y con una producción muy importante es el del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

La implicación real de todos los actores del hecho educativo en el diseño curricular y evaluación institucional, ubica a los sujetos en el lugar del protagonista y no de simple objeto, agente o usuario.

En el nivel provincial debe incluirse en aquellas provincias que no lo tengan, la representación gremial de los trabajadores de la educación en los órganos de gobierno educativo, en los directorios de los institutos de previsión social y de obra médica.

Más difícil nos resulta pensar en formas participativas que incluyan a padres y estudiantes. Consejos consultivos de organizaciones y padres que acompañen a la dirección de las escuelas, delegados por curso, asambleas de aula; son todos instrumentos que si superan la formalidad pueden potenciar una vida institucional democrática y muy formativa en términos político-sociales.

La escuela como centro cultural y recreativo del barrio es una propuesta de integración social muy potente, si es que no se sostiene sólo con trabajo

voluntario y cuenta con recursos y algunos puestos de trabajo que permitan la continuidad y sistematicidad.

Hay algunos intentos espasmódicos de sostener experiencias de este tipo, casi siempre caen por falta de presupuesto, aislamiento, por no formar parte de un proyecto integral, etc.

Los desafíos

Es imperioso recrear desde un paradigma diferente el viejo pacto Estado-escuela-docente-familia, hoy caído, para superar esta situación de pérdida de sentido del quehacer cotidiano que claramente experimentan muchos estudiantes y muchos trabajadores de la educación.

Se puede ser cajero/a de supermercado, asumiendo ese trabajo sólo como un empleo para ganarse la vida. No se puede ser educador sin asumir el trabajo como instrumento de transformación de la materia, las ideas y las relaciones.

Tener escuela secundaria obligatoria a partir de la LEN, implica un profundo cambio cultural que debe producirse tanto en profesores como en estudiantes, familias, autoridades educativas y medios de comunicación. Ahora la escuela secundaria debe ser para todos según la ley. No alcanza con que esté escrito en la ley, la sociedad toda debe asumir la idea que todo/a adolescente y joven tiene derecho a acceder y egresar de la escuela secundaria y que esto requiere además de escuelas, equipamiento y profesores, una transformación del sentido común imperante que aún sostiene que "la secundaria no es para todos, hay chicos-pibes-changos-gurises, a los que no les da". Tal vez lo más dañado y lo más difícil de recuperar, sea la alegría de enseñar y la convicción de que todos tienen derecho a la educación.

Es posible y necesario hacer que el pasaje de cada niño/a, adolescente y joven por la escuela sea una marca muy importante para ayudarlo a construir su proyecto de vida en un sentido transformador, para sí y para su colectivo social.

Identidad y autoridades en la reinvención de la escuela secundaria

Silvia Andrea Vázquez

Acerca de la autora ...

Trabajé como maestra de escuela primaria durante diez años a partir de 1976. Intuía que enseñar podía ser una actividad apasionante y esa primera experiencia lo confirmó. Apasionante a la vez que compleja y plagada de incertidumbres.

En la búsqueda de mis herramientas de trabajo, intenté combinar estudios universitarios en Ciencias de la Educación con la escucha atenta de los saberes de la experiencia surgidos de mis compañeras y compañeros de las escuelas, de mi madre con sus cuarenta años frente a grado, de mi propia práctica reflexionada. Esta búsqueda, que fortaleció un "saber hacer", me permitió a la vez interrogarme sobre el sentido político de la tarea educativa. Tal vez por eso, en los últimos veinte años he privilegiado trabajar en los espacios de formación de SUTEBA y otros sindicatos docentes nucleados en CTERA.

Un presente de batallas culturales y transformaciones sociales en nuestro país y en nuestra América, nos desafía a los educadores a resignificar nuestras prácticas y sus significados. Por suerte me encuentra trabajando aquí, junto a otros compañeros.

Hace algunas décadas que, tanto para los adolescentes como para los adultos, la educación secundaria aparece asociada a malestares, inquietudes, incertidumbres.

Si bien entre las clases medias urbanas están instalados rituales por los cuales los padres "eligen" la secundaria de sus hijos, a poco de andar todos sentimos que tanto estudiantes como profesores "sufren", o en el mejor de los casos, "soportan" dicha elección.

El llamado "nivel medio" se ha convertido en un paraje inhóspito. El "medio" es lugar de paso, un espacio-tiempo difuso donde, si algo hubiera de importante y significativo, estuvo antes o va a estar después.

Poco parece haber quedado de la eficacia de la institución educativa del siglo XIX, capaz de seleccionar de "los mejores" entre los alfabetizados y formarlos para ocupar los puestos sociales o técnicos dirigenciales. O del prestigio de aquellos colegios de la primera mitad del siglo XX, a los que sólo asistían quienes contaban con "capital cultural" y económico como para atravesar el ingreso y/o trasladarse hacia los centros urbanos donde estaban ubicados.

Si hasta la solidez imponente de sus edificios aparece resquebrajada como producto de los sucesivos ajustes presupuestarios a la educación.

A partir de los años '50, fruto de la mejora en las condiciones de vida y expansión del sistema de educación pública, los hijos de las clases medias y trabajadoras se fueron incorporando a la escuela secundaria.

Se trató de un proceso de ampliación del acceso -democratización innegable pero incompleta-, ya que si bien estos sectores lograban ingresar, al mantenerse la matriz selectiva del modelo escolar, vieron dificultadas sus posibilidades de permanecer y egresar.

En las últimas décadas, y como resultado de la conjunción del desfinanciamiento neoliberal de lo público y las transformaciones culturales que atraviesan nuestra época y convulsionan la relevancia social de las instituciones, se puso en crisis la "función civilizatoria" del sistema educativo, y por ende, la capacidad selectiva del nivel medio.

Así se fueron y se van destituyendo las prácticas y sentidos que dieron contenido a las escolaridades tradicionales, sean éstas concebidas como espacio de socialización o como aparato de hegemonía.

Se suele escuchar y decir con frecuencia que "hay escuelas y Escuelas"..., expresión del sentido común que plasma la existencia de dinámicas que multiplicaron los circuitos educativos diferenciados, superando incluso la tradicional segmentación pública-privada.

Se escriben y se pronuncian con mayúsculas, las escuelas que conservan rasgos de las matrices institucionales fundantes. Con minúscula, las que parecen

haber devenido en escolaridades difusas.

La escena pedagógica tradicional, cuya gestualidad cotidiana tenía incorporada la existencia de metas clásicas, rutinas estructuradas, autoridades formales, ha caído sin consolidar una escena en su reemplazo.

El común denominador de lo que parecen sentir estudiantes y profesores es que atravesamos un tiempo donde *"...Los sentidos fueron cayendo en el sin-sentido, pero se fue heredando una organización escolar rígida y vacía, un orden normativista y condiciones de enseñar y aprender cada vez más deterioradas y deteriorantes, tanto para los chicos como para los docentes. (...) En este contexto, donde se ha perdido el objeto para recentralizar el trabajo institucional, las conductas se vuelven oscuras (hacer que nada se note), inerciales (seguir haciendo como si) y reactivas (impedir que algo se haga). Y en esta desintegración, cualquier pauta, norma o forma de convivencia parece imposible..."*[1]

¿Qué habrá sido de los pilares que sostenían la eficacia de un modelo de escuela secundaria que se consolidó en el imaginario social a lo largo del siglo pasado?

¿Es posible encontrar hoy vestigios del sentido de pertenencia a un grupo de elegidos? ¿En cuántas y cuáles escuelas?

¿En qué medida se sostiene aún la diferenciación jerárquica entre profesores y estudiantes y su consecuente autoridad disciplinadora?

¿Queda algo de la primacía de la formación enciclopedista justificatoria de una cultura meritocrática?

La pregunta por la permanencia o extinción de los rasgos que caracterizaron aquella escuela, nos lleva a la cuestión de la llamada "crisis de sentido" de la educación secundaria.

Reinventar el sentido, más allá de los fines

"… ese día se fue y aprendió que tiene que desear algo en la vida, que puede movilizar el deseo para construirse un proyecto, para aprenderse a amar…"[2]

El tradicional debate sobre el significado o sentido de la educación secundaria, suele circunscribirse a un debate sobre sus finalidades.

A lo largo de nuestra historia educativa, los fines que dieron sentido a

---

[1] *Giannini, L. y Vázquez, S.A.; "De la media al polimodal. La negación de la escuela secundaria".*

[2] *Profesora y asesora pedagógica de una Escuela de Reingreso de la CABA. Año 2008.*

este nivel de formación estuvieron direccionados por el "afuera" o el "después" del trayecto escolar: para seguir estudios superiores, para ejercer las obligaciones cívicas, para conseguir un mejor empleo que posibilite el ascenso social.

Sobre la pertinencia o no de estas metas instrumentales a un determinado contexto social o tiempo histórico, se ha discutido bastante desde la investigación, desde las políticas educativas y desde el propio sentido común. Sin embargo, poco hay reflexionado respecto de las marcas que producen esas escolaridades en las subjetividades adolescentes que ayudan a cimentar.

¿Qué *sentido* tiene para nuestros adolescentes -empujados desde la sobrevivencia o desde el mercado a pura inmediatez- soportar un presente difícil y desprovisto de significación por la promesa de un "futuro venturoso"? ¿Quién de todos ellos tiene elementos para creer que hay "futuro" más allá del destino socialmente determinado? ¿Quiénes realmente van a lograr torcer el designio y construirse "algún futuro"?

En "los setenta", una generación de estudiantes puso en discusión la relevancia de la escuela secundaria porque lo que ésta les proponía poco y nada tenía que ver con sus vidas. Eran tiempos donde aún se creía en la eficacia de una educación que preparaba para seguir estudiando, para el trabajo y/o para el ejercicio de la ciudadanía; aunque se cuestionaba el proyecto político al que respondían esos estudios, trabajos y ciudadanía para los que "preparaba" esa educación.

El cuestionamiento dejaba traslucir la escasa significatividad que tenía para esos adolescentes lo que la secundaria les ofrecía, tanto a nivel de experiencias formativas cotidianas como de perspectivas de futuro. Para esos adolescentes, lo vitalmente significativo estaba en otras lecturas, códigos, rituales, acciones, espacios (políticos, sociales, culturales). Verdaderos sonidos, sabores y olores que la escuela se negaba a dejar entrar.

El haber sido parte de esa experiencia nos hace advertir que los fines o las metas a ser alcanzadas, sólo pueden explicar una parte del sentido de ese tramo de la educación y que, en la redefinición estructural de la educación secundaria, no pueden obviarse los significados construidos en el proceso mismo de estar y hacer con otros, en el propio tránsito por la escuela.

Sentidos de identidad, diferencia, pertenencia, ajenidad. Constitutivos y constituyentes de una forma de ser de la institución y los sujetos.

Identidades y pertenencias en tiempos de inclusión

"… ¿A qué se debe el atractivo de la pandilla? A poder disolverse en ella con la sensación de afirmarse. ¡La hermosa ilusión de la identidad!..."[3]

Lo que conocemos como identidad de la escuela secundaria, no es -no podría ser- sólo la consecuencia de un tiempo histórico social determinado y determinante. Como tampoco acontece por la sola puesta en acto de las voluntades que la habitan. La trama de relaciones que la constituyen resulta del modo de ser de un orden social que condiciona lógicas y dinámicas internas, capaces de producir habitus escolares específicos. De ellos depende que se consoliden o no diversos sentidos de pertenencia, autoridad, referencia, identidad.

En los momentos fundacionales, a la secundaria se la llamó "Colegio", nombre que remite tanto a un tipo de establecimiento de enseñanza, como también al de una "sociedad o corporación de personas de la misma dignidad o profesión"[4]. En todo caso, desde el nombre mismo, se dejaba en claro que el Colegio Nacional no era cualquier escuela, sino que definía un territorio de pertenencia sólo para algunos.

Las secundarias tradicionales -las Escuelas que se escriben con mayúsculas-, siguiendo el mandato de "el Colegio", han tenido la capacidad de construir un sólido sentimiento de pertenencia a la institución. Sólo algunas de ellas logran que sus estudiantes y docentes se sientan parte de un proyecto pedagógico consistente; la mayoría se aferra a una liturgia de cofradía lindante con el sectarismo[5].

Aquel sentido de pertenencia, que muchos investigadores ubican como la marca de identidad de muchos colegios secundarios, estuvo tradicionalmente construido sobre relaciones pedagógicas que reproducían las desigualdades sociales y operaban un proceso de "distinción", creando lazos identitarios comunes entre los selectos o seleccionados, que Bourdieu describió como "los títulos de nobleza otorgados por el sistema educativo"[6].

En consonancia con este proceso, la idea de inclusión siempre resultó extraña a las concepciones que definieron la forma y el contenido tradicional de la escolaridad secundaria.

---

[3] Pennac, Daniel. Mal de escuela. Mondadori. Barcelona, 2008. Pág. 30.

[4] Diccionario de la Real Academia Española.

[5] Aunque excede este trabajo, sería necesario reflexionar en la inscripción de ciertas prácticas de autoafirmación de las escuelas secundarias, en los ritos atávicos y sus vínculos con el enfrentamiento estéril entre bandas; mecanismo a través del cual grupos hegemónicos propician la autoeliminación de aquellos sujetos sociales que juzgan peligrosos o excedentes.

[6] La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Pierre Bourdieu. Taurus, 1998. Ver Introducción en castellano disponible en: sociologiac.net/.../introduccion-la-distincion/ -México-

Como ya dijimos, el carácter selectivo constituyó un sentido político-pedagógico y a la vez, instituyó una identidad entre quienes lograban pertenecer a ese espacio-tiempo llamado educación secundaria. Pertenencia instalada en el sentido común de muchos adolescentes para quienes aún hoy "… La escuela les parece un club muy cerrado cuya entrada se prohíben…"[7]

Frente al desafío actual de hacer obligatoria una educación secundaria que fue pensada sólo para algunos, sin las marcas de distinción y diferenciación tradicionales, pareciera que las identidades y las pertenencias se borronearan.

Para sobresalto de muchos, el Colegio amenaza con volverse escuela, como "la primaria", que siempre fue para todos…

La situación de sentirse sin pertenencias ni identidades, anula la posibilidad de que los adolescentes que pasan por -o aún los que repiten- la escuela secundaria, quieran arraigarse o puedan construir un tránsito que le dé sentido a permanecer dentro de ellas.

Así, tampoco muchos profesores parecen querer comprometerse y echar raíces en algún proyecto institucional.

La reforma neoliberal de los noventa dejó en ellos su marca al complejizar la tarea del educador, y a la par, precarizar sus condiciones laborales y salariales. Las escasas posibilidades y oportunidades de reapropiarse del valor político-cultural de su trabajo docente, trajo como consecuencias el deterioro de la salud, la (auto) desvalorización de su imagen social y el des-arraigo institucional.

Abordar la profundidad del sin-sentido y del des-arraigo se hace imperioso, ya que los docentes tienen delante de sí un doble desafío en tanto "… no hay condiciones para proponer una perspectiva identificatoria a los adolescentes, si no se recomponen las grandes líneas de la identidad que se ven fracturadas en este momento de la historia en los adultos mismos…"[8]

La secundaria como proyecto cultural: nuevas identidades

La construcción de una escuela secundaria para todos los adolescentes , se abre dificultosamente paso en las últimas décadas. Implica recorrer el camino que va de una identidad ritualizada a una identidad con un proyecto pedagógico que aún no está terminado de definir.

Se trata de un proceso que tal vez comience por animarse a formular las preguntas cuyas respuestas le otorgarán nuevos significados a la tarea educativa.

---

[7] *Pennac, D. Op. cit.*
[8] *Silvia Bleichmar.*

¿Qué cuestiones resultan hoy vitalmente significativas para nuestros estudiantes adolescentes? ¿Algo de eso puede circular y ser puesto a disposición por las escuelas secundarias? ¿Qué intervenciones pueden y deben realizar los docentes? ¿Qué tienen para trasmitir? ¿Qué para crear con ellos?

Hoy ya no alcanza con recuperar para la escuela secundaria alguno de esos "mandatos" tradicionales, como si la organización social y las subjetividades fueran inmutables. Se hace imprescindible "reinventar" algún sentido que actualice las respuestas de "para qué" transitar la escuela secundaria. Así como discutir las categorías culturales a partir de las cuales la escuela secundaria ha pensado históricamente su proyecto educativo, proyecto que le otorgaba a la vez identidad y sentido.

Construir experiencias escolares que contravengan la exclusión, implica cambios estructurales en el contenido y las formas de la educación secundaria; requiere un proceso de transformación cultural que debe estar sustentado en condiciones materiales y simbólicas de producción.

Será necesario construir otra identidad pedagógica para la educación secundaria; re-pensarla como un espacio-tiempo de formación de los adolescentes en tanto sujetos de la historia, la cultura y las transformaciones sociales.

Se trata de re-inventar el sentido de una escuela pensada en sí misma como ámbito de producción cultural, donde los estudiantes puedan protagonizar sus propios proyectos. De afirmar el potencial educador que tiene el hecho de estar en la escuela y hacer con otros, en tanto experiencia que pretendemos que los adolescentes elijan, frente a la vacuidad que pueden tener otras formas mercantilizadas de lo social. Aventura cultural y política, profundamente formadora de ciudadanía, es decir, del proceso de constitución del yo colectivo. (García Lineras; 2008)

El otro importa: ellos y nosotros

"… lo que yo vi como nudo era algo así como perder de vista quién es el otro, incluso, más allá de quién es, perder de vista al otro, directamente…"[9]

Nunca fue fácil transitar esa etapa de la vida llamada adolescencia. Como tampoco ha resultado sencillo trabajar con ellos en su educación.

A las dificultades del propio proceso existencial, los jóvenes de hoy deben sumarle la complejidad de ciertas transformaciones culturales que

[9] *Una profesora de una secundaria de adultos de Río Negro. Año 2008.*

atraviesan los contextos sociales en el marco de los cuales desenvuelven su vida. Habitan un tiempo-mundo donde las eficacias de las instituciones modernas empiezan a derrumbarse, donde entran en crisis las representaciones e identidades sociales clásicas.

La caída de paradigmas y certezas, conmueve profundamente el modo de ocupar la posición de adulto: desocupados desvastados por las crisis socioeconómicas, "adultescentes" de clase media (Urresti; 2008), referentes virtuales, son algunas de las nuevas formas que asumen padres y madres de nuestros chicos.

El adulto es a la vez autoridad, ley, prohibición. Sin ellos, la conformación subjetiva del adolescente se hace sumamente dificultosa.

Por su parte, desde el discurso hegemónico, exponencialmente multiplicado por los "medios masivos de comunicación", los jóvenes de las distintas clases sociales han dejado de ser pensados como "los futuros ciudadanos", para ser constituidos como fetiches del consumo o la delincuencia

"… El mercado encuentra en los adolescentes de las clases medias a los consumidores natos que el sistema necesita y los convierte en modelos sociales cuya imagen física, sus códigos, su sentido de la realidad se busca imponer al conjunto social. Por su parte, miles de jóvenes pobres e indigentes son incitados a la violencia ante la imposibilidad de cumplir el mandato social de 'consumir para ser'; al tiempo que el poder hegemónico y sus voceros construyen un discurso que homologa adolescencia pobre con delincuencia e inseguridad. Instalan, así, un mecanismo de culpabilización del adolescente -'el adolescente es peligroso'- por el cual se busca que la sociedad, en lugar de cuidar y proteger la adolescencia como "prole universal", se proteja de ella…"[10]

La escuela -como parte y no mero reflejo de la vida social- no está eximida de ser atravesada por estas prácticas y discursos. Cientos de escenas cotidianas nos muestran adolescentes que jaquean -muchas veces de manera violenta- las "autoridades" escolares instituidas: lo que dice el libro de texto, la norma disciplinaria o la palabra del docente, generando entre los adultos sentimientos e interpretaciones encontradas.

No lo experimenta de la misma manera quien analiza esta situación desde fuera, -sea porque sólo recibe un relato sobre los hechos, o porque sigue las políticas educativas desde un escritorio- que los docentes de las escuelas secundarias, quienes necesariamente tienen que hacer algo con esto.

---

[10] *Revista "Otra escuela secundaria es necesaria y posible". CTERA, 2007.*

Interpelados de manera oscilante desde el propio sentido común o desde el "criticismo culpabilizador" de ciertas pedagogías "progres", algunos educadores se entusiasman indiscriminadamente frente a toda forma de oposición estudiantil, ya que en ella creen ver el cuestionamiento a la matriz de las relaciones de saber-poder dominantes instauradas por le escuela moderna.

Otros descalifican ese movimiento incipiente hacia nuevas formas de demandar referencias adultas, augurando la restauración "autoridades perdidas", aunque esta restauración borronee la rebeldía experimentada en sus propias adolescencias escolarizadas.

La mayoría queda bloqueada, atrapada en el dilema autoritarismo o demagogia, y sin encontrar otras posiciones entre ambos términos.

Existen, pero son pocos los análisis que advierten que las políticas de profundización de la desigualdad y la exclusión -que han precarizado material y simbólicamente las condiciones de vida de instituciones y personas-, parecen condenar a las escuelas al inmovilismo que impide tanto retrotraerse como avanzar.

En verdad, como dicen muchos profes, "no hemos sido preparados para esto", situación que puede explicar pero no justificar que la opción sea negarse a revisar y transformar las propias prácticas y representaciones.

Han -hemos- sido formados desde concepciones pedagógicas que sostenían la posición de educador y educando como lugares fijos, al estilo de los roles instituidos en el siglo XIX.

Tal vez por eso, necesitamos construir colectivamente nuevos modos de ser profesor, de ser estudiante, pensados como desempeños necesariamente redefinidos a la luz de la cultura actual, pero nunca intercambiables al punto de su disolución.

Necesitamos que el saber acumulado en la experiencia histórico-social de nuestro pueblo tenga en el docente un adulto capaz de transmitirlo, no para que los estudiantes reproduzcan sus horizontes o acepten sus formas de estar y hacer en el mundo, sino para que a partir de conocerlas y desecharlas, puedan crear y multiplicar las propias.

"… Así manda la tradición entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia. Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla."[11]

[11] *Galeano, E. Las palabras andantes. Catálogos. Montevideo, 1993. Pag. 86*

Refundar la autoridad de los docentes

"Entiende dónde estoy.
Quizá tendrás que ver adónde vas"[12]

Es necesario que la escuela secundaria se re-autorice a producir huellas vitales en los sujetos que la habitan y no sólo se afane y ufane por alcanzar metas, objetivos observables, conductas mensurables, competencias negociables en el mercado global.

Es imprescindible que su tránsito produzca pertenencia, ganas de ser parte, de estar dentro. Y para eso necesita que allí pase algo vitalmente significativo, tanto para estudiantes como para docentes. Que se sientan autorizados a convocar, a intervenir, a proponer o a afrontar desafíos, tanto desde el lugar de enseñar como del de aprender.

En esta construcción, los docentes iremos recreando las bases de nuestra autoridad, sintiendo que queremos y tenemos algo para enseñar -el poder para querer hacer-, y no sólo que "nos autoriza" el demostrar capacidad técnica (M. Bonafé; 1999).

Que en tanto educadores, podemos y debemos producir marcas, dejar huellas, que permitan que nuestros estudiantes se descubran como sujetos productores de conocimiento y cultura, revalorizando la potencia política de trabajos como enseñar, pensar, experimentar, conocer, aprender.

Se trata de un arduo proceso colectivo de práctica reflexionada, no exento de una revisión teórica y política, que permita abordar el conocimiento -materia prima del trabajo de enseñar-, no como algo dado a ser consumido, sino como algo a ser creado y re-creado permanentemente.

Al decir de Charlot, no como "…un bien cultural transmitido hereditariamente como un don o socialmente como un capital, sino el resultado de un trabajo del pensamiento (…) a través de la historia, el del niño a través de su aprendizaje..."[13].

Repensar al conocimiento y la cultura en su dimensión de producción histórico-social, de trabajo colectivo transformador, de humanización de los sujetos, constituye un desafío para quienes estamos "autorizados" a guiar el proceso: los docentes.

---

[12] *García, C. y Cantilo, F. A punto de caer.*
[13] *Charlot, B. (1986)*

“O inventamos o erramos”[14]

Recupero la idea de que estamos transitando tiempos donde la crisis del modelo de acumulación neoliberal empieza a impactar en el universo cultural. Días inciertos, donde si bien es imposible dimensionar hoy qué tanto hay de “lo viejo que no termina de morir y lo nuevo que no termina de nacer”, no dejan de resultar momentos apasionantes, de debates fuertes y de posibilidades abiertas.

Épocas donde los acontecimientos que movilizan a la sociedad pugnan por transformaciones cuyo primer paso implica la recuperación de los derechos materiales y simbólicos de las mayorías populares.

Entiendo de este modo “… que están sentadas las condiciones para repensar críticamente la cultura, para recrear una cultura crítica, con todo el nivel imprescindible de (relativa) autonomía y especificidad, pero también con un nuevo impulso de puesta en evidencia del carácter conflictivo, de campo de batalla, de la esfera cultural”[15].

Contravenir el modelo pedagógico de una educación secundaria que nació selectiva, vertical y meritocrática y que se fue precarizando hasta convertirse en una mala copia de si misma, es una de esas batallas culturales. Batalla que nos involucra como trabajadores de la educación y nos desafía a sentar las bases de nuevas formas de autoridad docente, para transformar la vieja educación media en una aventura educativa que convoque a los estudiantes a re-fundar su pertenencia a esta, otra, escuela secundaria necesaria y posible.

[14] *Simón Rodríguez*
[15] *Grünner, Eduardo. Marxismo, cultura y poder. En curso*

Bibliografía

- Bleichmar, S. (2002); La identificación de la adolescencia. Tiempos difíciles. Publicado en Revista Encrucijadas de la Universidad de Buenos Aires, Año 2, Nº 15, Enero.
- Bourdieu, P. (1998); La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Taurus. Ver Introducción en castellano disponible en: sociologiac.net/.../introduccion-la-distincion/ -México-.
- Charlot, B. (1986); La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas; Conferencia dictada en Cannes, marzo.
- García Lineras, Á. (2008); La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia; Coedición CLACSO-Prometeo; Bs. As.; octubre.
- Martínez Bonafé, J. (1999). Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Buenos Aires-Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Vázquez, S. (2010). La educación secundaria: de la crisis de sentido al desafío de la reconfiguración. Ponencia a las VI Jornadas de Sociología UN La Plata; Mimeo.
- Williams, R. (1980) Marxismo y literatura, Península, Barcelona.

Adolescentes y jóvenes hoy

Mabel Ojea

Acerca de la autora ...

El interés por el modo en el que la escuela interviene en procesos de subjetivación, estuvo presente desde mis primeros trabajos como maestra en escuelas de La Matanza. Perspectiva que se enriqueció con los estudios en psicología y psicoanálisis.

En el año 1993 me incorporo a los equipos de Salud Mental del SUTEBA, sindicato en el cual continúo trabajando hasta el día de hoy como integrante de los equipos de las secretarías de Salud y Derechos Humanos.

En la figura "adolescentes y jóvenes" confluyen un sinnúmero de representaciones, discursos, prácticas, opiniones, prejuicios, restos de otras adolescencias vividas o idealizadas que parecen olvidar que la subjetividad, las formas en las que las personas piensan, se relacionan, aman, se visten, se organizan son productos de una época histórica.

En momentos en que se construye un discurso que ubica a los adolescentes y jóvenes como irrespetuosos, peligrosos, desinteresados, sin deseos ni proyectos, es necesario interrogar quiénes son hoy nuestros adolescentes y jóvenes.

Es cierto que estos adolescentes y jóvenes no son los mismos de las generaciones precedentes, y cierto también que esas representaciones quedan para los adultos disociadas de sí mismos y del conjunto, como si fueran esas nuevas configuraciones independientes de su propios cambios y avatares sociales.

Fenómenos como el embarazo adolescente[1], el alto consumo de alcohol en ambos sexos, las violencias propias y ajenas en las que están involucrados y las situaciones de vulneración de derechos que padecen, imponen pensar en una adolescencia desprotegida por los adultos más que "culpable". Adolescentes y jóvenes expuestos a situaciones y factores de riesgo[2], hablan de un estado de cosas que excede las conductas riesgosas propias de la edad, omnipotencia mediante.

¿Hay una Adolescencia o Adolescencias varias? Hay una variedad determinada por su pertenencia de clase, su posibilidad de acceso a bienes culturales y simbólicos, su lugar de residencia urbano o rural, etc. Diferencias y riquezas de las que dan cuenta las investigaciones y aportes de la sociología, la antropología, los estudios culturales. En los desarrollos del psicoanálisis, la pubertad-adolescencia ocupa un lugar central, en tanto segundo momento de la constitución subjetiva, ineludible pasaje para devenir sujeto. Pareciera que el desconcierto que producen algunas conductas de los adolescentes nos impide recordar en qué andan.

---

[1]El 13,6 % del total de madres de la Pcia. de Buenos Aires en el 2007, tenía entre 15 y 19 años. A nivel nacional, el 15,2 %. Observatorio Social Legislativo, Pcia. de Buenos Aires, agosto 2009.

[2]Según un Informe del Banco Mundial de octubre de 2008, el 46% de los chicos y chicas de entre 15 y 24 años tenía una "alta probabilidad de involucrarse en conductas de riesgo", de este total, el 31% "ya ha tenido conductas riesgosas" y el 15 % "está o ha estado expuesto a factores de riesgo". Las probabilidades de "que un joven de 15 años muera antes de cumplir 60 años, son mayores que las esperadas para un país con los ingresos de la Argentina".

La adolescencia, un momento de subjetivación

"Porque yo ya no soy yo
ni mi casa es ya mi casa"
Federico García Lorca

Si bien la adolescencia tal como la conocemos es una construcción de la modernidad que refiere a un grupo etáreo con ciertas características particulares, hay algo que sucede, con distintas formas y tratamientos en cada época y cada cultura, en ese momento que se inicia con la pubertad, momento cronológico–biológico: cambios hormonales, desarrollo del aparato reproductor, aparición de caracteres sexuales secundarios, madurez sexual. Fin de la infancia.

Entre el comienzo de la pubertad y las consecuencias de la iniciación sexual -no la iniciación y sus avatares, sino sus consecuencias subjetivas, a saber, una serie de reestructuraciones y nuevas operaciones psíquicas necesarias para tramitar la exigencia pulsional- se despliega un tiempo lógico, ni una etapa ni un estadio más del desarrollo, sino un segundo momento de constitución subjetiva a partir del cual se desplegará la adolescencia. "Metamorfosis de la pubertad"[3] dirá Freud, marcada por la irrupción de la sexualidad, en su vertiente de la genitalidad, y por la posibilidad, efectiva ahora, de la realización del acto sexual.

Movimiento de múltiples dimensiones: social, subjetivo, familiar, que supone para el púber momentos de desamparo, vulnerabilidad, angustia y separación. Verdadero trabajo de travesía, movimiento que al culminar permitiría estar en condiciones de responder, de responsabilizarse por sus acciones, sus deseos, sus pasiones, su propia agresividad, su posición sexual.

Momento de alejamiento del espacio familiar para establecer una distancia que posibilite hacerse de un lugar diferente al de la niñez. Intentos de establecer nuevos modos de relación con los adultos significativos, que ya no serán los padres ideales de la infancia, sino padres reales, de carne y hueso, plenos de defectos y equivocaciones. El mutismo o las pocas palabras del adolescente en el espacio familiar hablan de un intento de construir un mundo propio, de armar el espacio de lo íntimo, de una lengua compartida con los pares de la que los adultos queden afuera. El tiempo que tarda la familia en darse cuenta de un nuevo piercing, por ejemplo, funcionará como un indicador de la insistente o ausente mirada del otro. Trabajoso proceso de desasirse de la mirada y el saber de los padres sobre ellos, para construir autonomía y una salida exogámica entre la

[3] *Freud, Sigmund. "Metamorfosis de la pubertad" en Tres Ensayos de Teoría Sexual.1905. Amorrortu Editores. Tomo VII. Buenos Aires, 1978.*

inestabilidad emocional, la búsqueda de espacios propios y referencias que procuren nuevos lugares.

Momento de incertidumbre, cuando se cuestiona lo dado -la familia, la sociedad- y la angustia marca lo incierto de la salida, con permanentes intentos de significar, por vía de distintas experiencias que aparecen como novedosas, aquello que era del orden de lo prometido y lo fantaseado: "cuando seas grande vas a poder, vas a saber, vas a entender...", "cuando sea grande quiero ser...", etc.

Momento de puesta en cuestión y renovación de las identificaciones -con los consecuentes duelos que esto trae aparejado-, de cambios en los modos de pensarse a sí mismo y a los demás. El "yo ya no soy yo" de Lorca, alude a que allí donde me reconocía -mi cuerpo, mis gustos- ya no soy. Lo novedoso de la irrupción de la sexualidad en el propio cuerpo, que no tiene aún palabras para nombrarla y el encuentro con el cuerpo de los otros (también sexuados) es una permanente fuente de fantasías, conflictos y distintas formas de violencia, contra sí y los demás. El propio cuerpo, que ahora será el cuerpo de uno, ya no es el objeto de cuidados de los adultos. La elección sexual, no sin angustias, no sin dudas, definirá una posición sexual, hombre o mujer.

Un cuerpo que se presenta como ajeno, desarmónico y que es necesario vestir de nuevos ropajes, marcarlo, agujerearlo, tatuarlo, etc., en un intento permanente de construir una imagen de sí no fragmentada para poder habitarlo. Hábitos que proponen distintas y cambiantes identificaciones:"soy dark", "soy cumbiero, "soy...", y cada nueva identificación supone modos de relación con los otros, conductas, códigos de lenguaje, gustos musicales de los que el adolescente se apropia, poniéndose a prueba cada vez y sin que esto signifique que sea definitivamente tal o cual cosa.

Lo episódico es propio de la adolescencia: por tomar alcohol no se es alcohólico, ni por tener un acercamiento a las drogas se es adicto, ni por tener experiencias homosexuales se es homosexual. Se trata de poder pensarse a futuro, armarse, provisoria y deseosamente, un proyecto de vida.

Esto no se hace sin las experiencias previas que ponen de manifiesto los obstáculos, pero también las potencias. Obstáculos, detenciones, experiencias más o menos traumáticas, buenos o malos encuentros, darán lugar o no a impulsiones, actos violentos, trastornos de la alimentación, intentos de suicidio, regresiones, inhibiciones, etc. Si bien este recorrido es absolutamente singular, no se hace solo, sino que requiere de un tiempo real y una sucesión de momentos para desplegarse y se produce en el intercambio con las familias, con otros adultos significativos, con los pares, en las instituciones. De los recursos

materiales y simbólicos a disposición, internos y externos, resultan unos recorridos u otros. El Otro social puede alojar, soportar, acompañar, facilitar, o bien rechazar, judicializar o excluir.

¿Son otros adolescentes?

"Ya no tenemos un Virgilio que nos guíe en el infierno"[4]

¿Cuáles son los modos en los que se transita la adolescencia hoy? Los procesos antes descriptos, ¿son idénticos en los distintos sectores sociales? ¿Hay invariantes? ¿Qué de la época facilita, obstaculiza, impide o bien plantea nuevos "trabajos psíquicos" para el adolescente? Sostenemos la idea de que, más allá de las formas, los estilos, las posibilidades o las pertenencias de clase, hay denominadores comunes. Algo sucede para alguien entre el comienzo de la pubertad y las consecuencias de la iniciación sexual, entre la infancia y la ciudadanía de pleno derecho, con derechos y obligaciones, que lo ligan de otro modo al conjunto social. Si no logramos pensar en "todos", las diferencias se transforman en estigma, en desalojo, en resto. Es a partir del "todos" que será posible ubicar la singularidad en cada uno, de lo contrario, lo que se pone en juego son los procesos de segregación. A los adolescentes de las clases medias les suceden estos procesos, a los de los sectores más vulnerados también, las más de las veces, de forma más dramática. Perderíamos de vista la dimensión de constitución subjetiva de ese momento de la vida, fundante para el sujeto, verdadera construcción de la que somos testigos privilegiados.

Las nuevas formas de presentación de los adolescentes y jóvenes que muchas veces desconciertan al adulto, portan los efectos de los procesos histórico-sociales de los últimos 40 años. Años de debilitamiento del Estado, terrorismo de Estado mediante, la instalación del mercado con su lógica del consumo y los procesos de globalización trajeron aparejados, entre otras cosas, cambios en las formas de lazo social: el parentesco, la comunidad, la cooperación, la vecindad, la solidaridad se transformaron en individualismo, ilusión de autoengendramiento y éxito personal. "Nuestro porvenir de mercados comunes será balanceado por la extensión cada vez más dura de los procesos de segregación"[5], pasaje del Estado al mercado, donde los sujetos ya no son ciudadanos sino consumidores, y la producción de inevitables procesos de segregación.

La pérdida de la cultura de trabajo encuentra a los adolescentes y

---

[4] *Grafitti pintado por los alumnos de la Universidad de Artes de Trieste, Italia, en el muro de la Universidad.*

[5] *Lacan, Jaques. Proposición del 9 de octubre de 1967. Sobre el psicoanalista de la Escuela.*

jóvenes en una nueva situación: habiendo vivido la desocupación o el temor a la pérdida del trabajo de sus padres, deben adaptarse a días, horarios, permanencia, pautas, relaciones laborales, por no mencionar las "metas" y "competencias" que coercitivamente les proponen los puestos de trabajo de "alta rotación", siempre precarios, a los que pueden acceder, que convive con el "te mandás" que se escucha frente a una situación laboral o emprendimiento personal. ¿Qué posibilidades de salir del espacio familiar tiene un joven que ingresa al mundo laboral, qué ofertas de lugares sociales a ocupar tiene? ¿Cómo conciliar el impulso a la satisfacción inmediata, sin tiempo, sin espera, sin trabajo mediante, en una cultura en la que rige la ética del mercado, con la posibilidad de incorporarse al mundo del trabajo?[6]

El borramiento de las diferencias generacionales y sexuales, es una expresión más del borramiento social de la diferencia. El actual deslizamiento del sentido de "diferencia" hacia cierta forma de autoritarismo y sometimiento, en verdad borra la diferencia radical que permite reconocer al "otro" como un semejante, diferencia que puede ubicar paridades o asimetrías. La paridad ubica al semejante como un cuerpo diferente al mío, del que no puedo disponer. La asimetría, que no significa autoridad ni ejercicio del poder, ni sometimiento del otro a cualquier arbitrariedad, establece la responsabilidad en relación al lugar y la función de cada uno.

Este borramiento es efecto de la caída de las figuras que encarnaban la autoridad, lo que plantea interrogantes no sólo individuales sino también sociales, respecto de las nuevas formas de ligaduras a lo simbólico. Los padres y otras instituciones dan cuenta en su imposibilidad de estos efectos y oscilan y se debaten entre la igualdad de sus miembros, el temor a la pérdida del amor y los intentos de restituir las funciones perdidas por la vía del autoritarismo, ya que, mal que nos pese, el "pater familias" en sus diversas formas asignaba lugares, linajes y filiaciones. No se trata de intentar afanosamente recuperar esas figuras, ni de desligarse frente a la zozobra que produce el no saber cómo, sino de estar atentos a las nuevas formas que se presentan, sosteniendo el lugar de la diferencia.

La excesiva preocupación por el cuerpo y el intento de eliminar las marcas del tiempo sobre él (iguales ropas, iguales consumos, iguales gustos), igualan a las generaciones. ¿Cómo se diferencia de modo radical un adolescente de sus padres si el mundo adulto propone una "adolescentización"? La tapa de una revista para hombres adultos proponía: "10 consejos para ser adolescente a los

[6] *Ver: Kessler, Gabriel. Sociología del delito amateur. Ed. Paidós. Buenos Aires, 2007.*

35". ¿Quién está dispuesto hoy a no querer ser adolescente a los 35? ¿Habrá alguna relación entre esta posición y la dificultad de los adultos a soportar ese lugar de autoridad, en el más puro sentido de la diferencia? No somos iguales. Si nos proponemos iguales, dejamos al joven desorientado, sin tener a quién dirigirse, con quién oponer, confrontar, ni cuestionar las ideas o certezas que cada generación porta por su trayectoria vital.

"Vos ponés las reglas", reza la propaganda de un equipo de música de última generación. ¿Quién pone las reglas?, que pueden ser arbitrarias pero tienen una referencia, no son individuales y a gusto de cada uno. La ley establece lo permitido y lo prohibido para todos, abriendo así el resquicio de la transgresión posible. Si yo pongo las reglas, el otro también las pone, lo que nos deja a ambos fuera del lazo social, de la posibilidad de habitar el mismo espacio y sometidos a la pura arbitrariedad y al desamparo. Publicidad dirigida a un segmento etáreo en el que la relación a la ley, a la norma, a la regulación están en cuestión y en un momento de construcción. ¿Quién pone las reglas? Pregunta que no es retórica en nuestro tiempo y con nuestra experiencia histórica. Silvia Bleichmar[7] proponía, allí donde las legalidades habían sido arrasadas, construir legalidades y crear las condiciones de una legalidad que garantice pertenencia. Legalidades a las que los adultos también queden sujetados, que funcionen para todos. Basta relevar aquí hechos inéditos de agresiones entre adolescentes: ¿cómo inscribir el cuerpo del otro como un límite? Situaciones que requieren construir legalidades que entramen a las personas al conjunto social. Entramado cotidiano, sostenido en el tiempo con palabras y acciones, que aloje a cada uno, apaciguando así la agresividad y la hostilidad estructurales de los humanos. Este entramado no elimina la violencia intrínseca de la pubertad-adolescencia, pero permitiría, cada vez, determinar de qué clase de violencias se trata.

El imperio de la imagen y el acto por sobre la palabra y el pensamiento, configuran de un modo particular las nuevas subjetividades.

Las generaciones post-alfa[8], producidas por la mutación de las tecnologías digitales, modifican la percepción del espacio y el mundo circundante, del cuerpo propio y del otro; del tiempo, que de ser continuo se transforma en fragmentario y recombinante, de los tiempos de atención disponibles, de los procesos de socialización. Nuevas tecnologías, nuevas formas de comunicación, que implican otros procesos cognitivos, psíquicos, perceptivos.

La proclama de los estudiantes italianos tiene el valor de ubicar que,

---

[7] *Bleichmar Silvia. La subjetividad en riesgo. Ed. Topía. Buenos Aires, 2007.*
[8] *Berardi Bifo, Franco. Generación Post-alfa. Ed. Tintalimón. Buenos Aires 2007.*

aunque falta un Virgilio, el infierno sigue estando. Cada época fabrica sus formas de tratamiento del infierno.

Nací sin estrella vivo sin ella, por tener coraje me crié en la calle…
Yo no soy tu hermano no tengo familia no soy descendiente de tu buena gente
No tengo grafía me faltan los dientes y mi geografía es la de la muerte.[9]

Niños y niños. Adolescentes y adolescentes. Otra geografía. Cuando la vida se reduce a lo autoconservativo, a la necesidad de satisfacer las necesidades básicas, las posibilidades de desplegar la infancia y la pubertad están en franca desventaja. La propia dinámica de lo autoconservativo engendra odio, hacia sí mismo y hacia el entorno social. Winnicott relevó, en la década del 50, en Inglaterra, que las tendencias antisociales de los niños y jóvenes de la época, eran efecto de situaciones de privación y deprivación sufridas en épocas tempranas, cuando el ambiente que rodeaba al niño no estaba en condiciones de sostener y acompañar el desarrollo[10]. Los niños que nacieron y crecieron en los '90 y en los 2000, que vivieron en condiciones de pobreza e indigencia, con la consecuente fragilidad y vulnerabilidad, portan las marcas de este fenómeno y hoy están en nuestras escuelas.

La exclusión social, el lugar de resto que les cupo, requiere del lento y sostenido trabajo cotidiano del conjunto social, no sólo con políticas públicas para la infancia y la adolescencia, sino también con miradas, propuestas y prácticas inclusivas que apuesten a la subjetivación, tarea que la escuela y otras instituciones realizan cotidianamente. Tener un lugar social, de reconocimiento de derechos, otorga "existencia", y en ese acto, interviene contra los procesos segregativos.

A pesar de la época y sus vicisitudes

"La tarea permanente de la sociedad, con respecto a los jóvenes, es sostenerlos y contenerlos, evitando a la vez la solución falsa y esa indignación moral nacida de la envidia del vigor y la frescura juveniles. El potencial infinito es el bien preciado y fugaz de la juventud; provoca la envidia del adulto, que está descubriendo en su propia vida las limitaciones de la realidad".[11]

Denominadores comunes de lo humano.

---

[9] *Gabo Ferro-Pablo Ramos. "Oda al paco".*
[10] *Winnicott, D.W. "Deprivación y delincuencia". Ed. Paidós. Buenos Aires, 2004.*
[11] *Winnicott, D.W. "La juventud no dormirá" (1964), en op.cit.*

Epílogo

A modo de reflexión final

Se hace necesario concluir este texto con una reflexión que sitúe y feche el tema de la autoridad en el actual contexto histórico, social, político y cultural.

Si tuviéramos que definir qué es lo que se está discutiendo en América Latina y comienza a discutirse en el Norte de África y parte del mundo árabe, diríamos que se trata de redefinir la democracia en un tránsito de la forma exclusivamente representativa, a las formas participativas y el papel del Estado como garante de la soberanía y el acceso al conjunto de los derechos económicos, sociales y culturales en forma universal.

Luego de las últimas crisis que pusieron en cuestión todos los postulados del neoliberalismo que, posteriormente a la implosión de la Unión Soviética se instaló en el mundo entero como el único modelo posible, se discuten nuevos paradigmas económicos y políticos de salida de las crisis, ya que las clásicas recetas del ajuste llevaron a la desindustrialización, la exclusión social, la pérdida absoluta de la soberanía estatal.

Reponer la autoridad estatal en el sentido del resguardo de lo público y el bien común, es la tarea que se ha iniciado ya hace diez años en América Latina con experiencias diversas y contradictorias, pero convergentes. El fortalecimiento de estados con capacidad de regulación de los procesos económicos y de su intervención activa en la distribución de la riqueza, requiere una ciudadanía organizada construyendo la masa crítica sobre la que se asienten las transformaciones que se están llevando a cabo y se profundicen las reformas estructurales pendientes.

Esta reautorización de los estados es imprescindible para producir procesos de reautorización de las instituciones públicas, como los sistemas educativos y de salud que quedaron sumamente dañados por el impacto del desguace de los Estados que se vivió en nuestros países desde las dictaduras militares y los gobiernos neoliberales de los '90.

Construir horizontes de certeza para las familias, para nuestros adolescentes y jóvenes es imperioso para reponer el papel de la escuela y el sentido del hecho educativo. No es posible enseñarle a una generación que cree que va a vivir peor que la anterior.

Estos son los caminos que nos llevarán a recrear la autoridad pedagógica, entendida ella como la investidura que el otro (sociedad, medios, familias, estudiantes, funcionarios) otorga al docente y que éste asume conscientemente como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje.